

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS, VALORES E AUTOCONCEITO
DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO TRANSCULTURAL**

**[PARENTING STYLES, VALUES AND SELF-CONCEPT OF ADOLESCENTS :
A TRANSCULTURAL STUDY]**

YARA RODRIGUES DE LA IGLESIA

Orientador(es): Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga
Prof. Doutor Fernando García

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação
especialidade Psicologia da Educação

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS, VALORES E AUTOCONCEITO DE
ADOLESCENTES: UM ESTUDO TRANSCULTURAL

**[PARENTING STYLES, VALUES AND SELF-CONCEPT OF ADOLESCENTS :
A TRANSCULTURAL STUDY]**

YARA RODRIGUES DE LA IGLESIA

Orientador(es): Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga
Prof. Doutor Fernando García

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação
especialidade Psicologia da Educação

Juri:

Presidente: Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor Leandro da Silva Almeida, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta;
- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Carolina Fernandes de Carvalho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

2017

Resumo

O presente estudo teve como **objetivo principal** investigar, a partir de uma perspectiva transcultural, como se caracterizam os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores na adolescência, como se relacionam estas variáveis entre si e como se diferenciam, em função de variáveis específicas. Em relação à **metodologia**, foi realizado um estudo quantitativo, de tipo transversal. A amostra foi composta por 2891 adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 11 e 19 anos, 904 portugueses, 994 brasileiros, 993 espanhóis, estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares, provenientes de diferentes cidades. Para o estudo dos estilos educativos parentais, foi utilizada a Escala de Socialização Parental (ESPA29), para a abordagem do autoconceito foi usado a Escala Multidimensional do Autoconceito (AF5), e o Questionário de Perfil de Valores (PQV), para o estudo dos valores. Todas as escalas foram traduzidas e validadas aos três contextos estudados. A análise dos **resultados** permitiu encontrar relações significativas entre os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores e permitiu destacar as seguintes **conclusões**: nos três países estudados a dimensão aceitação/envolvimento, compartilhada pelo estilo educativo indulgente e autoritativo, relaciona-se significativamente com todas as dimensões do autoconceito (acadêmico, social, familiar, emocional e físico) com os valores do eixo de autotranscendência (universalismo e benevolência) e os valores do eixo de conservação (conformidade, tradição e segurança), bem como, com o valor do eixo de abertura à mudança (autodeterminação) e com o valor do eixo de autopromoção (realização). A dimensão severidade/imposição, compartilhada pelo estilo educativo autoritário e autoritativo, não apresentou relações com uma melhor adaptação psicossocial dos adolescentes. Os resultados desse estudo vem ao encontro de outras pesquisas que concluem que o estilo educativo indulgente, que está fundamentado nas demonstrações de afeto, carinho, no diálogo e na compreensão e apoio que os progenitores mantêm com seus filhos e filhas na sua interação diária, está associado a uma maior autoestima e com as prioridades valorativas assumidas pelos filhos, nos três países estudados. Em posteriores estudos poder-se-ão retomar aspectos com vista a um maior aprofundamento dos resultados e da sua interpretação, quer no âmbito dos instrumentos utilizados quer na realização de estudos transculturais, incluindo amostras de culturas africanas e asiáticas.

Palavras-chave: Estilos Educativos Parentais. Valores. Autoconceito. Estudos Transculturais.

Abstract

The present research had as **main objective** to analyze, from a cross-cultural perspective, the characteristics of the different parental socialization styles, the self-concept and the values in adolescence, and which relationships there are between these variables and their factors. Regarding the **methodology**, we conducted a quantitative cross-sectional study. Study participants were 2891 adolescents, male and female, 904 Portuguese, 994 Brazilian and 993 Spaniards, aged between 11 and 19 years, students from public and private schools coming from different cities. To assess the parenting styles we used the Parental Socialization Scale (ESPA29). To evaluate the self-concept we used the Self-Concept Scale (AF5). To evaluate the values we used the Questionnaire of Values (PQV). All scales had already been translated and validated for the three contexts that have been studied. The analysis of the **results** allowed to find significant relationships between the parental educational styles, the self-concept and the values of the children and allowed to emphasize the following **conclusions**: in the three countries studied the acceptance/involvement dimension, shared by the indulgent and authoritative educational styles, is significantly related with all dimensions of the self-concept (academic, social, family, emotional and physical) with the values of the axis of self-transcendence (universalism and benevolence) and the values of the conservation axis (conformity, tradition and security), as well as with the value of the axis of openness to change (self-determination) and the value of the axis of self-promotion (realization). Regarding to the severity/imposition dimension, shared by the authoritarian and authoritative educational styles, it did not demonstrate a relationship with a better psychosocial adaptation of adolescents. The results of this study are in agreement with other studies that conclude that the indulgent educational style, which is based on the expressions of affection, care, understanding and support that the parents maintain with their sons and daughters in their daily interaction, is associated with higher self-esteem and with the main values assumed by the children in the three countries studied. In subsequent studies, aspects can be taken up with a view to further deepening the results and their interpretation, both within the scope of the instruments used and in the conduct of cross-cultural studies, including samples from African and Asian cultures.

Keywords: Parental socialization styles. Self-concept. Values. Transcultural studies.

Agradecimentos

Esta tese é o resultado de múltiplos encontros de partilha e de diálogo, de construção e de reconstrução de significado, com diferentes interlocutores. A estes gostaria de agradecer por terem promovido o meu desenvolvimento como pessoa e investigadora. É com grande reconhecimento e a mais profunda gratidão que dirijo o meu agradecimento.

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, orientador científico desta Tese, pela dedicação e empenho com que orientou a realização desta investigação. Sinto-me imensamente agradecida pela confiança depositada, pelos conhecimentos transmitidos, pelos níveis elevados de exigência em todos os desafios lançados nos momentos que assim o exigiram.

Ao professor Doutor Fernando García, coorientador científico desta Tese, pelas suas palavras amigas e tranquilizadoras nos momentos mais difíceis, estimulando-me e auxiliando-me a superar as dificuldades com as quais me ia deparando. Sinto-me imensamente agradecida pelo conhecimento compartilhado, pela atenção generosa e, também, pelo seu grande pragmatismo, quando assim foi necessário.

Ao Oscar García, agradeço imensamente sua disponibilidade e o apoio na análise estatística dos dados. Sem ele, o caminho teria sido tortuoso e desesperador.

À minha grande amiga Mônica Clemente, pela dedicação e pela atenção, sempre generosa, com que contribuiu para as minhas reflexões em diferentes momentos da sua elaboração.

Aos diretores das escolas, pela abertura e colaboração total a que se dispuseram. Também aos alunos que colaboraram de forma diligente no recolhimento de dados.

A todas as colegas de doutoramento, pelos agradáveis momentos de trabalho, colaboração e de convívio.

A todos os amigos que caminharam comigo, mesmo quando não pude acompanhá-los, lado a lado. Obrigada por todo o amor, apoio e compreensão que mostraram nesta última fase, marcada pela minha ansiedade e pelo pouco tempo disponível.

A toda a minha família que, direta ou indiretamente, me apoiaram e ajudaram a tornar possível este projeto.

Ao meu filho Arthur, que me inspira, todos os dias, a olhar a vida e os seres humanos com mais doçura e compaixão, o qual privei do meu tempo e da minha disponibilidade emocional. Agradeço pela forma generosa que soube lidar com esta situação e espero que sinta a cada segundo o meu amor incondicional.

Ao meu marido, por acompanhar pacientemente com grande companheirismo e sabedoria a construção desse trabalho, proporcionando este momento tão especial de realização pessoal e profissional.

A todos, a minha eterna gratidão.

Em memória de minha mãe...

*Por que Deus permite
que as mães vão-se embora?*

*(...) morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.*

Mãe, na sua graça, é eternidade.

*Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.*

(Carlos Drummond de Andrade, in 'Lição de Coisas', pg.27)

Índice

Capítulo 1. Introdução.....	1
1.1. Delimitação do Tema de Investigação	1
1.2. Justificativa do Estudo e Formulação do Problema	4
1.3. Estrutura da Investigação	9
Capítulo 2. Estilos Educativos Parentais	13
2.1. A Família Como Contexto de Socialização	13
2.2. Perspectivas Teóricas dos Estilos Educativos Parentais	18
2.2.1. Abordagem Dimensional.....	22
2.2.2. Abordagem Tipológica.....	34
2.3. Avaliação dos Estilos Educativos Parentais.....	47
Capítulo 3. Valores.....	55
3.1. Antecedentes Históricos dos Estudos Sobre Valores.....	55
3.1.1. Thomas e Znaniecki.	56
3.1.2. Teoria da Ação Social.	57
3.1.3. Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas.....	59
3.2. Perspectivas Teóricas atuais sobre os Valores	60
3.2.1. Valores na Perspectiva Cultural.	61
3.2.2. Valores na Perspectiva Individual.....	61
3.3. Avaliação dos Valores.....	74
Capítulo 4. Autoconceito	81
4.1. Perspectivas Teóricas do Autoconceito	81
4.1.1. Delimitação do Autoconceito.....	91
4.1.2. Características do Autoconceito.....	96
4.2. Avaliação do Autoconceito.....	99
Capítulo 5. Estudos Transculturais.....	111
5.1. Definição de Cultura	111
5.2. Modelos Transculturais	114
5.2.1. Teoria de Geert Hofstede.....	114
5.2.2. Teoria de Harry Triandis.....	127
5.2.3. Teoria de Ronald Inglehart.....	130

Capítulo 6. Estudos Empíricos.....	135
6.1. Estilos Educativos Parentais e Valores.....	135
6.2. Estilos Educativos Parentais e Autoconceito	140
6.3. Estilos Educativos Parentais e as Variáveis Sociodemográficas	142
Capítulo 7. Metodologia	147
7.1. Objetivos e Questões de Estudo.....	147
7.2. Desenho e Tipo de Estudo.....	149
7.3. Considerações Éticas na Investigação.....	151
7.4. Sujeitos da Investigação	153
7.4.1. Universo Populacional.....	153
7.4.2. Amostra.	154
7.4.3. Procedimento.....	164
7.5. Instrumentos	166
7.5.1. Escala de Socialização Parental. ESPA29.....	168
7.5.2. Questionário. AF5.	175
7.5.3. Questionário de Perfis de Valores. PQV.	190
Capítulo 8. Apresentação dos Resultados.....	207
8.1. Análise da Estrutura Teórica dos Estilos Educativos Parentais (ESPA29).....	207
8.2. Estilos Educativos Parentais e o Autoconceito dos Adolescentes	215
8.2.1. Efeitos de Interação das Variáveis Sociodemográficas.....	216
8.2.2. Efeitos Principais dos Estilos Educativos Parentais.	218
8.2.3. Efeitos Principais das Variáveis Sociodemográficas.	219
8.3. Estilos Educativos Parentais e Valores	221
8.3.1. Efeitos de Interação das Variáveis Sociodemográficas.....	223
8.3.2. Efeitos Principais das Variáveis Sociodemográficas.	228
8.4. Estilos Educativos Parentais e Valores	229
8.4.1. Efeitos de Interação das Variáveis Sociodemográficas.....	230
8.4.2. Efeitos Principais dos Estilos Educativos Parentais.	233
8.5. Estilos Educativos Parentais, País e Autoconceito	235
8.5.1. Efeitos Principais relativo aos Países.	239
8.5.2. Estilos Educativos Parentais, País e Valores do Eixo de Conservação e Autotranscendência.	240

8.5.3. Estilos Educativos Parentais, País e os Valores do Eixo de Abertura à Mudança e do Eixo de Autopromoção.....	243
Capítulo 9. Discussão e Conclusões	247
9.1. Discussão.....	248
9.1.1. Análise da Estrutura Teórica dos Estilos Educativos Parentais.	248
9.1.2. Relação entre os Estilos Educativos Parentais e as Variações Sociodemográficas.	253
9.2. Relações Entre os Estilos Educativos Parentais e o Autoconceito dos Filhos, Utilizando a Amostra Total (N=2553)	255
9.2.1. Estilos Educativos Parentais e o Ano Escolar dos Adolescentes.	256
9.2.2. O sexo e o Ano Escolar dos Adolescentes.	257
9.2.3. Efeitos Principais dos Estilos Educativos Parentais e o Ano Escolar dos Adolescentes.....	258
9.2.4. Efeitos Principais relativo ao Sexo dos Adolescentes.....	260
9.2.5. Efeitos Principais relativo ao Ano Escolar dos Adolescentes.....	260
9.3. Relações Entre os Estilos Educativos Parentais e os Valores Utilizando a Amostra Total (N=2553).....	261
9.3.1. Estilos Educativos Parentais e os valores (Eixo de Autotranscendência – Universalismo e Benevolência) e (Eixo de Conservação – Conformidade, Tradição e Segurança).	262
9.3.1.1. Efeitos de Interação das Variáveis Sociodemográficas.....	263
9.3.1.2. Efeitos Principais das Variáveis Sociodemográficas.....	266
9.3.2. Estilos Educativos Parentais e Valores (Eixo de Abertura à Mudança – Autodeterminação e Estimulação) e (Eixo de Autopromoção – Poder, Realização e Hedonismo).	268
9.3.2.1. Efeitos de Interação das Variáveis Sociodemográficas.....	268
9.3.2.2. Efeitos Principais dos Estilos Educativos Parentais.	270
9.4. Estilos Educativos Parentais, País e Autoconceito	271
9.4.1. Efeitos Principais dos Estilos Educativos Parentais e os Países estudados.....	271
9.5. Estilos Educativos Parentais, País e Valores do Eixo de Conservação e Autotranscendência	275
9.5.1. Efeitos Principais dos Estilos Educativos Parentais.....	275

9.5.2. Estilos Educativos Parentais, País e os Valores do Eixo de Abertura à Mudança e do Eixo de Autopromoção.....	276
9.6. Limitações desta Investigação.....	279
9.7. Desenvolvimento de Futuros Estudos.....	280
9.8. Elementos Finais	281
Referências.....	284
Anexos – Inquéritos Educacionais.....	314

Índice de Figuras

Figura 2.1. Modelo Bidimensional de Socialização e Tipologias de atuação. Práticas Parentais associadas com cada Eixo que medem o Questionário ESPA29	40
Figura 3.1. Estrutura dos Tipos Motivacionais.....	71
Figura 4.1. Autoconceito Hierárquico e Multidimensional.	99
Figura 8.1 Parcela de Médias. Portugal	211
Figura 8.2 Parcela de Médias. Portugal	212
Figura 8.3 Parcela de Médias. Brasil	211
Figura 8.6 Parcela de Médias. Espanha	213
Figura 8.7. Estrutura dos Tipos Motivacionais.....	222

Índice de Gráficos

Gráfico 8.1. Autoconceito Académico.....	217
Gráfico 8.2. Autoconceito Académico.....	218
Gráfico 8.3. Valor Eixo de Autotranscendência: Universalismo.....	224
Gráfico 8.4. Valor Eixo de Autotranscendência: Benevolência	225
Gráfico 8.5. Valor Eixo de Conservação: Conformidade.....	226
Gráfico 8.6. Valor Eixo de Conservação: Tradição.....	227
Gráfico 8.7. Valor Eixo de Conservação: Segurança	228
Gráfico 8.8. Valor Eixo de Abertura: Estimulação.....	231
Gráfico 8.9. Valor Eixo de abertura: Autodeterminação	232
Gráfico 8.10. Valor Eixo de Autopromoção: Poder	232
Gráfico 8.11. Autoconceito Académico	237
Gráfico 8.12. Autoconceito Social.....	237

Gráfico 8.13. Autoconceito Familiar	238
---	-----

Índice de Quadros

Quadro 2.1. Propostas de Dimensões	25
Quadro 2.2. Estilos Educativos Parentais de acordo com Baumrind.....	35
Quadro 2.3. Estilos Educativos Parentais	37
Quadro 3.1. Valores propostos por Schwartz	67
Quadro 5.1. Diferenças Hierárquicas.....	116
Quadro 5.2. Diferenças das Incertezas.....	117
Quadro 5.3. Sociedades Femininas e Masculinas.....	118
Quadro 5.4. Coletivismo e/ou Individualismo.....	119
Quadro 5.5. Famílias Colectivistas e Individualistas.....	121
Quadro 5.6. Pontuação das quatro Dimensões.....	122
Quadro 7.1. Valores dos Alfas de Cronbach Originais de Schawartz	204
Quadro 8.1. Correlações de Pearson. Portugal	214
Quadro 8.2. Correlações de Pearson. Brasil.....	214
Quadro 8.3. Correlações de Pearson. Espanha.....	214

Índice de Tabelas

Tabela 7.1. Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal	158
Tabela 7.2. Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Brasil	158
Tabela 7.3. Lei de Diretrizes e Base do Sistema Educativo de Espanha	158
Tabela 7.4. Amostra Original e Final.....	158
Tabela 7.5. Distribuição de Frequência da Variável Sexo. <i>Portugal</i>	159
Tabela 7.6. Distribuição de Frequência da Variável Sexo. <i>Brasil</i>	159
Tabela 7.7. Distribuição de Frequência da Variável Sexo. <i>Espanha</i>	159
Tabela 7.8. Ano Escolar e Idade. <i>Portugal</i> ^a	160
Tabela 7.9. Idade e Ano Escolar. <i>Brasil</i> ^a	161
Tabela 7.10. Idade e Ano Escolar. <i>Espanha</i> ^a	163
Tabela 7.11. Consistência Interna das Escalas da ESPA29. Portugal	172
Tabela 7.12. Consistência Interna das Escalas da ESPA29. Brasil	172
Tabela 7.13. Consistência Interna das Escalas da ESPA29. Espanha	173

Tabela 7.14. Consistência Interna da Subescala de Socialização da Mãe. Portugal.....	174
Tabela 7.15. Consistência Interna da Subescala de Socialização do Pai. Portugal	174
Tabela 7.16. Consistência Interna da Subescala de Socialização da Mãe. Brasil.....	174
Tabela 7.17. Consistência Interna da Subescala de Socialização do Pai. Brasil	174
Tabela 7.18. Consistência Interna da Subescala de Socialização da Mãe. Espanha.....	174
Tabela 7.19. Consistência Interna da Subescala de Socialização do Pai. Espanha	174
Tabela 7.20. Análise Estatística por Itens: Portugal	178
Tabela 7.21. Análise Estatística por Itens: Brasil	179
Tabela 7.22. Análise Estatística por Itens: Espanha	179
Tabela 7.23. Análise Estatística por Itens: Portugal	180
Tabela 7.24. Análise Estatística por Itens: Brasil	181
Tabela 7.23. Análise Estatística por Itens: Espanha	182
Tabela 7.24. Análise Estatística por Itens: Portugal	183
Tabela 7.25. Análise Estatística por Itens: Brasil	183
Tabela 7.26. Análise Estatística por Itens: Espanha	184
Tabela 7.27. Análise Estatística por Itens: Portugal	185
Tabela 7.28. Análise Estatística por Itens: Brasil	186
Tabela 7.29. Análise Estatística por Itens: Espanha	187
Tabela 7.30. Análise Estatística por Itens: Portugal	188
Tabela 7.31. Análise Estatística por Itens: Brasil	188
Tabela 7.32. Análise Estatística por Itens: Espanha	189
Tabela 7.33. Análise Estatística por Itens: Portugal	192
Tabela 7.34. Análise Estatística por Itens: Brasil	192
Tabela 7.35. Análise Estatística por Itens: Espanha	192
Tabela 7.36. Análise Estatística por Itens: Portugal	193
Tabela 7.37. Análise Estatística por Itens: Brasil	193
Tabela 7.38. Análise Estatística por Itens: Espanha	193
Tabela 7.39. Análise Estatística por Itens: Portugal	194
Tabela 7.40. Análise Estatística por Itens: Brasil	194
Tabela 7.41. Análise Estatística por Itens: Espanha	194
Tabela 7.42. Análise Estatística por Itens: Portugal	195
Tabela 7.43. Análise Estatística por Itens: Brasil	195

Tabela 7.44. Análise Estatística por Itens: Espanha	195
Tabela 7.45. Análise Estatística por Itens: Portugal	196
Tabela 7.46. Análise Estatística por Itens: Brasil	196
Tabela 7.47. Análise Estatística por Itens: Espanha	196
Tabela 7.48. Análise Estatística por Itens: Portugal	197
Tabela 7.49. Análise Estatística por Itens: Brasil	198
Tabela 7.50. Análise Estatística por Itens: Espanha	198
Tabela 7.51. Análise Estatística por Itens: Portugal	199
Tabela 7.52. Análise Estatística por Itens: Brasil	199
Tabela 7.53. Análise Estatística por Itens: Espanha	199
Tabela 7.54. Análise Estatística por Itens: Portugal	200
Tabela 7.55. Análise Estatística por Itens: Brasil	200
Tabela 7.56. Análise Estatística por Itens: Espanha	201
Tabela 7.57. Análise Estatística por Itens: Portugal	201
Tabela 7.58. Análise Estatística por Itens: Brasil	202
Tabela 7.59. Análise Estatística por Itens: Espanha	202
Tabela 7.60. Análise Estatística por Itens: Portugal	203
Tabela 7.61. Análise Estatística por Itens: Brasil	203
Tabela 7.62. Análise Estatística por Itens: Espanha	203
Tabela 8.1. Distribuição dos Estilos Educativos Parentais, Média e Desvio Padrão nas duas Dimensões. Portugal	208
Tabela 8.2. Distribuição dos Estilos Educativos Parentais, Média e Desvio Padrão nas duas Dimensões. Brasil	209
Tabela 8.3. Distribuição dos Estilos Educativos Parentais, Média e Desvio Padrão nas duas Dimensões. Espanha	209
Tabela 8.4. MANOVA Factorial ($4 \times 2 \times 2$) o Autoconceito.....	216
Tabela 8.5. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os Estilos Educativos Parentais e o Autoconceito.....	219
Tabela 8.6. Médias (desvios típicos) e valores F entre as condições.....	220
Tabela 8.7. Médias (desvios típicos) e Valores F entre o Ano Escolar e o Autoconceito.....	220
Tabela 8.8. MANOVA Factorial ($4 \times 2 \times 3$) referente as Prioridades atribuídas aos Valores de Autotranscendência e Conservação	223

Tabela 8.9. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os Estilos Educativos Parentais, os Valores de Autotranscendência e Conservação	229
Tabela 8.10. MANOVA Fatorial ($4 \times 2 \times 3$) referente às Prioridades atribuídas aos Valores de Abertura à Mudança e Valores de Autopromoção	230
Tabela 8.11. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os Estilos Educativos Parentais e os Valores de Abertura e Autopromoção.....	233
Tabela 8.12. Médias (desvios típicos) e Valores F entre as variáveis, Sexo e os Valores de Abertura e Autopromoção.....	234
Tabela 8.13. Médias (desvios típicos) e valores F entre as variáveis, Ano Escolar e os Valores de Abertura e Autopromoção	234
Tabela 8.14. MANOVA Factorial ($4^a \times 3b$) para as Dimensões do Autoconceito.....	235
Tabela 8.15. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os Estilos Educativos Parentais e o Autoconceito.....	238
Tabela 8.16. Médias (desvios típicos), valores F e provas de Bonferroni# referente aos três Países e às cinco Dimensões do Autoconceito	239
Tabela 8.17. MANOVA Factorial ($4^a \times 3b$) relativo aos Estilos Educativos Parentais e os Valores do Eixo de Autotranscendência e Conservação.....	240
Tabela 8.18. Medias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os Estilos Educativos Parentais e os Valores de Autotranscendência e Conservação	241
Tabela 8.19. Médias (desvios típicos), valores F e a prova de Bonferroni# entre os três Países e os Eixos de Valores de Autotranscendência e Conservação	242
Tabela 8.20. MANOVA Factorial ($4^a \times 3b$) referente aos Estilos Educativos Parentais e os Valores dos Eixos de Abertura à Mudança e Autopromoção	243
Tabela 8.21. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os Estilos Educativos Parentais e os Valores de Abertura e Autopromoção.....	244
Tabela 8.22. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os três Países e os Valores dos Eixos de Abertura à Mudança e Autopromoção	245

Índice de Siglas

AERA	American Educational Research Association
ESPA29	Escala de Socialização Parental na Adolescência
AF5	Escala Multidimensional do Autoconceito
VAL	Questionário de Valores de Schwartz
SVS	Schwartz Value Survey
ANOVA	Análise de variância
MANOVA	Análise Multivariada da Variância
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
BC	Body Cathexis Scale
BPI	The Parental Bonding Instrument
BR	Brasil
CINC	Índice de Controle da Incerteza
CVS	Chinese Value Survey
EA	Escala de Afecto
EMBU	A Parental Rearing Style Questionnaire for Use With Adolescent
ENE	Escala de Normas e Exigências
ES	Espanha
EUA	Estados Unidos
FIEP	Federação das Indústrias do Estado do Paraná
GPS	Gênese das Percepções de Si-Mesmo
IDH	Índice de Distância Hierárquica
IDV	Individualism
INDI	Índice de Individualismo
MASC	Índice de Masculinidade
PAQ	Parental Authority Questionnaire
PAS	Parental Attitude Survey
PBC	The Parenting Behavior Checklist
PBQ	Parenting Practices Questionnaire
PBQ-HS	Parenting Behavior Questionnaire – Head Star
PDI	Distance Index
PHCSCS	Piers-Harris Children’s Self Concept Scale
PSDQ	Questionário de Estilos e Dimensões Parentais
PT	Portugal
QEEP	Questionário de Estilos Educativos Parentais
RVS	Rokeach Values Survey
SEI S	Elf Esteem Inventory
SESI	Serviço Social da Indústria
SSA	Smallest Space Analysis
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSCS	Tennessee Self-Concept Scale
UAI	Uncertainty Avoidance Index

Capítulo 1. Introdução

Este capítulo tem como objetivo introduzir um olhar acerca do problema de investigação que se propõe no presente estudo. Primeiramente, delimita-se o tema de investigação, em seguida formula-se o problema e justifica-se a sua importância para os três contextos estudados e, posteriormente, realiza-se uma descrição de como se estrutura esta tese, antecipando alguns conteúdos centrais.

1.1. Delimitação do Tema de Investigação

A família é o primeiro contexto social no desenvolvimento das crianças e, portanto, o agente principal na transmissão de valores, regras e crenças que influenciam a adaptação no contexto familiar, bem como na sociedade (Berns, 2011; Espino, 2013; Gavazzi, 2011, 2013). No que se refere à função social da família, uma das suas maiores atribuições é preparar as crianças e os jovens para o exercício da cidadania, é a partir do processo socializador que eles elaboram sua identidade individual e social (Romanelli, 1997). A família, portanto, deve ser vista como uma esfera de formação social onde os valores são constantemente construídos, fragmentados e reconstruídos (Ribeiro & Ribeiro, 1994), pois são eles que condicionam, de um modo particular, todo o sistema de crenças e do comportamento social do indivíduo (Rokeach, 1973).

Ao longo das últimas décadas, pesquisadores de diferentes disciplinas se concentraram em analisar a influência da família na educação dos filhos, uma vez que a pesquisa empírica tem mostrado repetidamente que os diferentes comportamentos dos pais no processo de socialização têm diferentes implicações para o bem-estar dos seus filhos (Baumrind, 1967, 1971; Becoña et al., 2012; García, Gracia, & Zeleznova, 2013; Garcia & Gracia, 2014; Gavazzi, 2013; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Levine &

Munsch, 2010). Na adolescência, outras relações sociais tornam-se muito importantes, mas é a relação com os pais que constitui a base referencial de todas as outras, por serem eles os responsáveis em transmitir os primeiros valores e interpretações sobre o mundo (Peixoto, 2004; Veiga, 1996, 2007, 2010; Salvador & Weber, 2005).

Atualmente existe um grande consenso entre os teóricos de que os estilos educativos parentais são uma das perspectivas mais relevantes para estudar as relações paterno-filiais (Arnett, 1995; Cruz, 2005; Gavazzi, 2011; Gray & Steinberg, 1999; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994; Weber, 2007). A abordagem tipológica baseada no modelo de quatro tipologias de estilos educativos (autoritário, autoritativo, indulgente e negligente) é frequentemente utilizada no estudo da influência das interações parentais no desenvolvimento das crianças e adolescentes (Ducharme, Cruz, Marinho, & Grande, 2006). Esta abordagem baseia-se no pressuposto de que os pais diferem nas diferentes dimensões comportamentais de interação com os filhos e que esses comportamentos, quando combinados entre si, permitem inferir o seu estilo educativo parental (Darling & Steinberg, 1993). Portanto, utiliza-se nesta investigação essa abordagem tipológica, baseada num modelo teórico de duas dimensões ortogonais e quatro estilos educativos parentais. Dentro dessa perspectiva, os estilos educativos parentais podem ser entendidos, através de um conjunto de atitudes face à criança que lhe é comunicado e cria um clima emocional no qual os comportamentos são expressos. Esses comportamentos incluem aqueles dirigidos a alcançar um objetivo de socialização – as práticas parentais –, e outros aspectos da interação pais e filhos que comunicam uma atitude emocional e não estão dirigidos diretamente à obtenção do objetivo de socialização, tais como: tom de voz, linguagem corporal e a expressão espontânea das emoções (Darling & Steinberg, 1993).

As investigações sobre os estilos educativos parentais pretendem analisar, por um lado, a maneira como os pais educam os seus filhos e, por outro, quais as consequências que os diferentes estilos educativos têm sobre os filhos. Em relação à primeira questão, os modelos teóricos sobre os estilos educativos coincidem em apontar duas grandes dimensões ou factores básicos, que se supõem universais, para explicar os estilos educativos parentais (Martínez, 2003). Estas duas dimensões fundamentais, que marcam e definem os diferentes estilos educativos parentais, assinaladas frequentemente em um grande número de investigações com diferentes denominações, podem designar-se genericamente de Aceitação/Envolvimento e Severidade/ Imposição (Lamborn et al., 1991; Paulson & Sputa, 1996; Smetana, 1995), denominação também adotada no presente estudo.

A Aceitação/Envolvimento está relacionada com a sensibilidade dos pais em relação às necessidades dos filhos, a aceitação de sua individualidade e o grau em que os pais mostram afeto e aceitação aos filhos; enquanto a Severidade/Imposição tem que ver com disciplina e as estratégias de controle que os pais utilizam, estabelecendo limites ao comportamento dos filhos (Martínez & García, 2007; Palacios & Moreno, 1994). Pesquisas têm enfatizado a importância de combinar essas duas dimensões principais, a fim de analisar suas relações com o ajuste psicossocial das crianças e adolescentes (Lamborn et al., 1991; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg et al., 1994). Ambas as dimensões refletem dois padrões persistentes do comportamento dos pais no processo de socialização (Darling & Steinberg, 1993) que, por serem independentes, não estão relacionadas, e a atuação em uma delas não permite conhecer qual será a atuação da outra; necessitam de ser analisadas conjuntamente para determinar o estilo da relação e as consequências que tem cada tipo de relação entre pais e filhos (Darling & Steinberg, 1993; Stemberg, 2005). Os quatro estilos parentais que podem ocorrer em função do grau em que estas duas dimensões caracterizam as atuações dos pais,

são: estilo autoritativo – caracterizado pelo emprego de alta Aceitação/Envolvimento e alta Severidade/Imposição por parte dos pais; estilo negligente – caracterizado por baixa Aceitação/Envolvimento e baixa Severidade/Imposição; estilo indulgente – baixa Severidade/Imposição e alta Aceitação/Envolvimento; e estilo autoritário – alta Severidade/Imposição e baixa Aceitação/Envolvimento.

Em relação à segunda questão, sobre as possíveis consequências da utilização de cada um desses estilos na adaptação pessoal e social dos filhos, de um modo geral, os resultados apontam para um modelo de pais, principalmente os estudos anglo-saxónicos, que reforçam o protótipo do estilo autoritativo como o mais adequado para a adaptação psicológica e social dos filhos (Baumrind, 1967, 1971; Lamborn et al., 1991; Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1992; Steinberg et al., 1994). Consistente com estes resultados, vários estudos sugerem que enquanto o estilo autoritativo é o estilo parental ideal, o estilo negligente está associado com a pior adaptação psicossocial de crianças e adolescentes (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000) à medida que as crianças de famílias indulgentes e autoritárias se encontram numa posição intermediária, entre o melhor ajuste de pais autoritativos e o pior de famílias negligentes (Lamborn et al., 1991; Radziszewska, Richardson, Dent, & Flay, 1996).

1.2. Justificativa do Estudo e Formulação do Problema

Este estudo dá continuidade a um trabalho de investigação anterior, desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado – Autoridade familiar, autoconceito e valores: Um estudo com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade –, no qual se estudou uma amostra constituída por 717 estudantes.

O interesse pela parentalidade está relacionado com o percurso académico e atividade laboral da investigadora e também com a experiência pessoal de tornar-se mãe, cuja

maternidade promoveu grandes mudanças em sua forma de ver e estar no mundo. No que se refere à formação acadêmica, a doutoranda formou-se em Magistério, que no Brasil a capacitava a trabalhar com as primeiras séries do Ensino Fundamental e, posteriormente, formou-se em Pedagogia com especialização em Orientação Educacional. Após esta formação trabalhou durante vários anos como professora na rede pública. Em seguida, fez uma especialização em Pedagogia Montessori, na Itália, e trabalhou como professora de Educação Infantil nesse país. Retornando ao Brasil, fez uma especialização em Psicopedagogia Clínica e, posteriormente, trabalhou como coordenadora pedagógica numa escola privada, dentro de uma perspectiva humanista. Posteriormente trabalhou como coordenadora pedagógica no SESI/FIEP (Serviço Social da Indústria/Federação das Indústrias do Estado do Paraná). Na sequência, trabalhou como docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no curso de Pedagogia, lecionando na unidade curricular de Fundamentos da Educação, mais especificamente as disciplinas de Didática e Orientação Familiar. Após concluir o Mestrado em Formação Pessoal e Social e os dois primeiros anos do doutoramento em Psicologia da Educação na Universidade de Lisboa, retornou ao Brasil e, atualmente, trabalha na Rede Marista de Solidariedade (Grupo Marista) como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, e leciona na Faculdade São Braz as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil e Psicologia da Educação.

O contexto familiar sempre esteve presente no trabalho como professora do Ensino Fundamental, através da busca de parcerias com a família. Como coordenadora pedagógica sua principal atribuição era trabalhar a relação da família com a escola. Na universidade, como professora colaboradora, participou na organização de vários seminários e congressos sobre parentalidade. Em Espanha, trabalhou em um espaço dirigido a pais e mães sobre

aspectos relacionados com as funções parentais – “*Escola de Padres*”. Devido a este percurso e às áreas de interesse que foi encontrando, surgiu a necessidade de ingressar num doutoramento em Psicologia da Educação e, conseqüentemente, dar continuidade à investigação sobre os estilos educativos parentais e os aspectos pessoais e sociais relacionados com este construto.

Em relação à abordagem transcultural, a literatura revista sugere que não é possível compreender os estilos educativos parentais se não for dentro do sistema cultural em que estas práticas estão inseridas (Chao, 1994; Dwairy & Achoui, 2006; García & Gracia, 2009, 2010; Kazemi, Ardabili, & Solokian, 2010). A revisão da literatura aponta grandes contradições em relação aos resultados dos estudos sobre os estilos educativos parentais. As lacunas encontradas foram, principalmente, sobre os estudos que analisaram as relações entre os estilos educativos parentais e a adaptação psicossocial, em culturas não americanas (Lila, Musitu, & Buelga, 2000).

Embora exista ampla investigação acerca dos estilos educativos parentais, a maior parte das teorias propostas tem sido realizada nos Estados Unidos (EUA), o que gera um questionamento quanto à aplicabilidade de tais achados em outros contextos (Bauer & Taylor, 2001). A necessidade de um maior número de investigações foi assinalada por diferentes investigadores (Bean, Bush, McKenry, & Wilson, 2003; González, Holbein, & Quilter, 2002; Martínez, 2003; Park & Bauer, 2002; Kim & Rohner, 2002). De um modo geral, os resultados dos estudos que utilizam a abordagem tipológica apontam para um modelo de pais, principalmente os estudos anglo-saxónicos que reforçam o protótipo do estilo autoritativo como o mais adequado para a adaptação psicológica e social dos filhos (Baumrind, 1967; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1992, 1994). Argumenta-se que um estilo parental autoritativo transmite melhor as normas e valores sociais e forma filhos mais

autônomos e responsáveis. Entretanto, um número pequeno de investigações realizadas com minorias étnicas norte-americanas questiona a ideia de que o estilo parental autoritativo está sempre associado com o melhor ajuste psicossocial, sugerindo que o estilo autoritário pode ser também um estilo parental adequado (Baumrind, 1972; Steinberg et al., 1992, 1994).

Em geral, a investigação sobre os estilos educativos parentais tem sido dominada por uma estratégia etnocêntrica, aplicando frequentemente teorias criadas em culturas economicamente desenvolvidas no estudo do comportamento da população de culturas em desenvolvimento. Estes estudos se encarregam da generalização dessas teorias supostamente universais, considerando como desvio as evidências e interpretações idiossincráticas, de outras culturas estudadas. A validade universal dos modelos desenvolvidos desta maneira está sendo questionada desde diferentes perspectivas da investigação transcultural (Bond, 1988; Kim, 1995). Miller-Loessi e Parker (2006), sugerem que a pesquisa transcultural pode forçar uma revisão das interpretações, para levar em conta as diferenças transnacionais e as inconsistências que poderiam não ter sido nunca descobertas em pesquisas envolvendo apenas uma nação. Para Triandis (1994a) os efeitos de muitas variáveis de interesse dos pesquisadores interagem em uma cultura, mas abordá-las a partir de diferentes perspectivas culturais pode contribuir para facilitar a distinção entre os mesmos. Nesse sentido, prossegue o autor, um benefício importante dos estudos transculturais é o de possibilitar uma diferenciação entre aspectos universais e específicos da cultura, quando se analisa um fenômeno psicológico (Triandis, 1994b).

Estas discrepâncias encontradas na literatura sobre a relação entre os estilos educativos parentais e a adaptação psicológica e social das crianças e adolescentes parecem indicar a influência da cultura, sugerindo que essa relação varia dependendo do contexto (Kazemi et al., 2010; Nishikawa, Sundbom, & Hägglöf, 2010; Radziszewska et al., 1996;

Spera, 2005; White & Schnurr, 2012) e, portanto, o estilo educativo parental adequado dependerá do entorno sócio cultural onde ocorre a socialização (Chao, 1994; Ho, 1989).

Com base nos elementos teóricos revistos, o desenvolvimento do presente estudo propôs-se sistematizar um modelo explicativo, e analisar, conjuntamente, a partir de uma perspectiva transcultural, primeiramente, se os estilos educativos parentais, avaliados com o instrumento ESPA29, apresentavam a mesma estrutura teórica quando aplicados a amostras de três países: Portugal, Brasil e Espanha. Propõe-se também analisar quais as relações entre os quatro estilos educativos parentais e o autoconceito e os valores dos filhos e, se essas relações se alteram com as oscilações das variáveis sociodemográficas (o sexo, o ano escolar dos adolescentes e o país em que residem).

Neste sentido, acredita-se que esta investigação ajuda a preencher a lacuna existente, contribuindo a nível teórico e em termos práticos para responder à seguinte pergunta inicial:

Como se caracterizam os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores na adolescência; como se relacionam estas variáveis entre si e como se diferenciam, em função de variáveis específicas?

Estudar as relações entre os estilos educativos parentais, os valores e o autoconceito baseados num modelo teórico de duas dimensões ortogonais e quatro estilos educativos, permitiu-nos aportar dados de maior complexidade e riqueza conceptual que outras abordagens, onde se analisam unicamente as práticas parentais isoladas, ou várias práticas relacionadas com uma dimensão do comportamento parental.

Outro aspecto a salientar é a transculturalidade do estudo. As discrepâncias encontradas na literatura sobre a relação entre os estilos educativos parentais e o sistema de valores dos adolescentes e a percepção que eles têm de si mesmos, parecem indicar a

influência da cultura, sugerindo que essa relação varia dependendo do contexto. Portanto, este estudo aportou uma contribuição muito relevante a nível teórico e prático.

1.3. Estrutura da Investigação

Devido a questões metodológicas, a estrutura da tese foi dividida em nove capítulos, os quais devem ser considerados tanto numa lógica de delimitação da informação e dos procedimentos, como numa lógica de sequencialização ou interdependência. No capítulo introdutório descreve-se o tema pesquisado e a sua importância, formula-se o problema e descreve-se a motivação da escolha do tema e a sua justificativa.

O capítulo 2 centra-se na abordagem das perspectivas teóricas sobre os estilos educativos parentais, diferenciando conceptualmente os estilos das práticas educativas parentais. Posteriormente, apresenta-se a análise e a classificação dos principais instrumentos que têm sido utilizados na avaliação deste construto.

No capítulo 3 descrevem-se as principais perspectivas teóricas sobre os valores, apresentam-se duas das principais perspectivas que se ocupam do estudo dos valores: a abordagem cultural e a abordagem individual. Posteriormente, analisam-se e classificam-se os principais instrumentos que têm sido utilizados na avaliação deste construto.

No capítulo 4 apresenta-se o desenvolvimento teórico sobre o autoconceito, desde os tempos dos gregos clássicos até aos dias atuais. Procede-se, em seguida, à delimitação da noção de autoconceito e às suas características. Por fim, apresenta-se e analisa-se a classificação dos diferentes instrumentos que têm sido utilizados na avaliação deste construto.

No capítulo 5 descrevem-se os principais modelos no desenvolvimento dos estudos transculturais, dando especial atenção ao resultado das pesquisas transculturais relacionadas com as culturas: portuguesa, brasileira e espanhola.

No capítulo 6 faz-se uma revisão dos estudos empíricos no âmbito da temática dos estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores, conjuntamente com as variáveis do tipo sociodemográficas.

No capítulo 7 descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas adotadas, inicia-se pela definição dos objetivos e as perguntas iniciais e, em seguida, define-se o tipo de estudo realizado. Especifica-se a caracterização da amostra, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados no estudo, bem como os procedimentos éticos e deontológicos considerados e as análises estatísticas realizadas. Em seguida descrevem-se os estudos das qualidades psicométricas de cada um dos instrumentos utilizados.

No capítulo 8 realiza-se a apresentação dos resultados desta investigação. Numa primeira parte apresentam-se os resultados das análises da estrutura teórica dos estilos educativos parentais avaliados pela ESPA29. Em seguida, descrevem-se as análises realizadas entre os estilos educativos parentais e o autoconceito dos adolescentes e as diferenças significativas acerca do autoconceito dos adolescentes em função do sexo e do ano escolar que frequentam. Ainda no capítulo 8, apresentam-se as relações entre os estilos educativos parentais e os valores dos adolescentes e as diferenças significativas acerca dos valores dos adolescentes em função do sexo e do ano escolar que frequentam. Por fim, apresentam-se e analisam-se as relações entre os estilos educativos parentais e o autoconceito e os valores dos adolescentes nos três países estudados.

No capítulo 9 discute-se e interpretam-se os resultados com vista a integrar estas informações com as revisões bibliográficas efetuadas. Ainda no capítulo 9 são apresentadas algumas conclusões e, por último, sugestões para o desenvolvimento de estudos futuros.

Neste capítulo procedeu-se à apresentação do problema de investigação e da sua importância e da estrutura da tese. No capítulo seguinte, apresenta-se a revisão da literatura sobre o conceito dos estilos educativos parentais.

Capítulo 2. Estilos Educativos Parentais

Este capítulo refere-se à composição teórica em que a presente investigação se alicerça, e tem como objetivo expor a relevância de um dos temas centrais neste estudo, os estilos educativos parentais. A primeira secção do capítulo apresenta a família como contexto de socialização. A segunda secção inicia-se com o conceito de estilos educativos parentais diferenciando-o conceptualmente das práticas educativas parentais. Em seguida, abordam-se as duas perspectivas teóricas dos estilos educativos parentais: a abordagem dimensional e a abordagem tipológica, centrando especial atenção na abordagem tipológica, perspectiva adoptada nesta investigação. Descrevem-se, por último, de forma sintética e integralmente, alguns instrumentos metodológicos a partir dos quais diferentes teóricos avaliaram os estilos educativos parentais.

2.1. A Família como Contexto de Socialização

Para Molpeceres (1994), a socialização é a pedra angular em torno da qual se articula a vida doméstica. A família, independentemente da cultura na qual estiver inserida, é o primeiro contexto socializador e, mesmo que não seja o único, é, no entanto, através dela que se adquirem os elementos distintivos de cada cultura: os valores e crenças, o modo que se deve comportar em cada situação, a maneira de pensar e inclusive como se sentir em relação a si mesmo (Musitu & Cava, 2001; Veiga, 1996, 2001, 2007).

A socialização forma parte de um processo de aprendizagem não formalizado e em grande parte inconsciente, em que através de um complexo conjunto de interações, a criança assimila os conhecimentos, atitudes, valores, costumes, necessidades, sentimentos e demais

padrões culturais que influenciarão durante toda sua vida a sua forma de adaptação ao meio (García, 1989; Musitu & Allatt, 1994).

Apesar da multiplicidade dos agentes a considerar, é à família, mais especificamente aos pais, que se atribui este papel de socialização da criança (Cruz, 2005). Cabe ressaltar que os pais são socialmente designados como os primeiros responsáveis pela socialização dos seus filhos (Kuczynski & Grusec, 1997) na maior parte das sociedades e a forma que eles alcançam esse objetivo varia não somente entre diferentes culturas (Larzelere, 2000; Lin & Fu, 1990; Wang & Li, 2003; Zern, 1984) mas, também, de família para família (Musitu & Allatt, 1994; Pomerantz, 2001).

A socialização pode ser compreendida como o conjunto de processos de interação que se produz no contexto familiar e que tem como objetivo inculcar nos filhos um determinado sistema de valores, normas e crenças (Maccoby, 1980). No seu sentido mais amplo, socialização é sinónimo de educação (Gelles, 1995). Um aspecto fundamental do processo de socialização é a aquisição, pela criança, da capacidade de orientar e controlar voluntariamente o seu próprio comportamento, em resposta às expectativas e exigências da sociedade.

Segundo Martínez (2003) Apesar da diversidade que existe entre uma família e outra e as diferenças culturais existentes, a maior parte das sociedades espera que mediante a socialização das crianças e adolescentes, se alcancem ao menos três objetivos gerais de grande importância tanto para a criança e o adolescente, como para a sociedade.

- Em primeiro lugar, espera-se que a família seja capaz de ensinar a criança a controlar seus impulsos e a retardar a gratificação das recompensas de algum modo, independentemente se a educação dada pela família é mais tolerante ou mais restritiva. O controle dos impulsos e a capacidade para a autorregulação se estabelece primeiro na infância, normalmente através da socialização pelos pais e outros adultos,

irmãos e iguais (Gottfredson & Hirschi, 1990). As crianças necessitam aprender que não podem pegar tudo o que acham bonito ou interessante, porque sofrerão as consequências sociais ou físicas dos demais. Mesmo que o controle dos impulsos se estabeleça na infância, espera-se que os adolescentes e adultos também se controlem e se expressem somente de maneira socialmente aprovada. O baixo autocontrole está relacionado com problemas em adolescentes, jovens e adultos, em aspectos relacionados com o êxito ocupacional, relações sociais e, inclusive com a conduta criminal (Gottfredson & Hirschi, 1990).

- Um segundo objetivo da socialização realizada pela família é o de preparar os filhos para a realização de diferentes funções e auxiliar na construção de identidades e papéis de gênero. Os filhos devem aprender os comportamentos relacionados com o seu gênero e determinadas posições sociais. Este processo dura toda a vida e centra-se especificamente na aprendizagem de funções concretas em cada etapa evolutiva da pessoa. Na adolescência, especificamente, centra-se na preparação mais intensiva para assumir posteriormente o papel de adulto (Martínez, 2003).
- O terceiro objetivo da socialização familiar é que os seus membros consigam desenvolver fontes de significado, ou seja, adquirir um significado do que é importante na sociedade onde vivem e qual o escopo da sua vida. Com frequência essas respostas são encontradas nas crenças religiosas, as quais geralmente explicam a origem da vida, a razão dos sofrimentos, o que acontece quando morreremos e o significado da vida humana. Outras fontes de significado em diferentes culturas incluem as relações familiares, os vínculos afetivos, as relações com um grupo comunitário, étnico, racial e as conquistas individuais. A tendência humana para descobrir fontes de significado é altamente flexível e variável. Independentemente

disso, todas as pessoas devem desenvolvê-las de alguma maneira com o fim de dar sentido às suas vidas (Martínez, 2003).

Nesse sentido, os pais têm uma importância primordial nos processos de socialização por terem mais oportunidades que qualquer outra pessoa em controlar e entender o comportamento dos seus filhos (Grusec, Rudy, & Martini, 1997). Compete aos pais, também, introduzir os filhos num contexto social mais amplo do que a família, auxiliando-os na construção de padrões de comportamentos socialmente aceites na sociedade onde estão inseridos. O papel dos pais continua sendo o de avaliar se os seus comportamentos são ou não adequados às normas sociais, mesmo que as normas e processos de socialização variem segundo os diferentes contextos sociais, políticos e económicos (Darling & Steinberg, 1993).

Considerando que a família se relaciona com outros sistemas ou estruturas mais amplas, é de esperar que, principalmente durante a adolescência, estes contextos diferentes ao familiar se convertam também em elementos fundamentais de socialização, como o grupo de iguais (Noller & Callan, 1991), os meios de comunicação (Kuczynski & Grusec, 1997), e a escola (Kuczynski & Grusec, 1997). Mas, mesmo assim, a família continua a ser o mais importante contexto de socialização, convertendo-se na mediadora principal em relação a esses outros agentes. Como assinalam Kuczynski e Grusec (1997), os pais são as pessoas que se encontram, potencialmente, na melhor posição para proporcionar uma socialização adequada e pró-social aos seus filhos. Mesmo que existam muitas maneiras de modificar ou reduzir o impacto da socialização parental, existem razões biológicas básicas que garantem a influência proporcionada pelos pais. Os pais estão mais capacitados para influir nos seus filhos por razões biológicas e sociais, porém, esta maior capacidade de influência não significa que os filhos tenham um papel meramente passivo na socialização (Musitu & Cava, 2001).

É importante assinalar que durante o processo de socialização o sujeito socializado não desempenha um papel exclusivamente passivo. De acordo com Schaffer (1989), o Interacionismo Simbólico concebe a criança como um ser participante e ativo do seu próprio desenvolvimento social e ressalta a importância e o significado da interdependência entre pais e filhos nos seus intercâmbios sociais. Nesta perspectiva, os processos de socialização que ocorrem durante a infância e adolescência são frutos da influência bidirecional. Longe de ser uma socialização em vertical, o resultado final é uma construção conjunta com o comportamento de um modificando e alterando o comportamento do outro. Cada membro da família pode influenciar o outro com o seu comportamento, as suas atitudes, os seus sentimentos e os seus valores. A partir da interpretação que as crianças e adolescentes fazem dos estilos e das práticas educativas utilizadas pelos seus pais, constroem estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com os seus pais e a revisões nas práticas educativas destes.

A socialização familiar é, sem dúvida, um processo complexo, de uma extensa duração temporal no qual podemos distinguir ao menos, dois aspectos essenciais: o conteúdo e a forma (Darling & Steinberg, 1993). É importante definir o que se transmite – o conteúdo – e como se transmite – a forma.

A dimensão do conteúdo refere-se aos valores inculcados aos filhos, que dependem dos valores pessoais dos pais e do sistema de valores dominantes no entorno sociocultural (Musitu, 2000), enquanto a maneira de transmitir se refere à disciplina familiar, às estratégias e os mecanismos que os pais utilizam para regular o comportamento dos filhos (Lila & Marchetti, 1995).

Analisar essas interações de maneira precisa e objetiva supõe deparar-se com grande complexidade, em parte, devido à variedade de estratégias que os pais podem utilizar para

educar os seus filhos. Por outro lado, a influência de algumas práticas exercidas pelos pais, perde-se facilmente em meio à complexidade de outras características parentais (Baldwin, 1948), ou seja, o comportamento dos pais faz parte de um conjunto muito maior, não se pode analisar uma conduta isoladamente. Comportamentos específicos dos pais como bater, podem trazer consequências para o desenvolvimento dos filhos, porém, focar qualquer destes comportamentos isoladamente pode levar a uma interpretação errônea (Darling & Steinberg, 1993). Portanto, uma determinada situação, num contexto específico, não permite caracterizar a relação entre pais e filhos. É necessário que se estabeleçam certas relações constantes entre a forma como os pais atuam em relação ao comportamento dos filhos e as diferentes situações do cotidiano para caracterizar um estilo de atuação chamado de estilo educativo parental. De acordo com Musitu e García (2001) “os estilos educativos parentais se definem pela persistência de certos padrões de atuação e pelas consequências que esses padrões têm para a própria relação pais-filhos” (p. 9).

2.2. Perspectivas Teóricas dos Estilos Educativos Parentais

No contexto familiar o processo de educação supõe a presença de, no mínimo, duas pessoas que interagem desempenhando papéis complementares: um filho, que é objeto da educação e um pai/mãe, ou cuidador, que atua como agente educativo. Desde a mais tenra idade, a criança já é ensinada acerca da maneira de como deve interagir socialmente e é incentivada a adequar-se ao contexto social no qual está inserida, por meio da aquisição de hábitos, crenças e valores que são socialmente compartilhados. O objetivo dos pais é de que a criança se torne um adulto ajustado às exigências da sociedade em que está inserida. Para compreender melhor os processos de educação familiar, Darling e Steinberg (1993)

propuseram uma diferença conceptual entre as práticas educativas parentais e os estilos educativos parentais.

As práticas educativas parentais são comportamentos específicos dirigidos para objetivos, através dos quais os progenitores cumprem os seus deveres parentais; são utilizadas em certas situações, para atingir objetivos específicos, sobre determinadas circunstâncias e contextos, tendo como função transmitir à criança como é que os pais pretendem que ela se comporte (Darling & Steinberg, 1993). Os pais podem se utilizar da combinação de várias estratégias ou técnicas, variando de acordo com as situações (Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002). As práticas educativas parentais são avaliadas em termos de frequência do comportamentos, em vez da qualidade. As práticas educativas exercidas com maior frequência pelos progenitores são aquelas que se encontram mais relacionadas com o estilo educativo parental adotado (Darling & Steinberg, 1993).

Os estilos educativos parentais definem a qualidade das interações ao longo de uma larga gama de situações e são independentes do conteúdo dos comportamentos. Podem ser entendidos através de um conjunto de atitudes face à criança que lhe é comunicado e cria um clima emocional no qual os comportamentos são expressos. Esses comportamentos incluem aqueles dirigidos a alcançar um objetivo de socialização – as práticas parentais –, e outros aspectos da interação pais e filhos que comunicam uma atitude emocional e não estão dirigidos diretamente à obtenção do objetivo de socialização, tais como: tom de voz, linguagem corporal e a expressão espontânea das emoções (Darling & Steinberg, 1993). Em outras palavras, o estilo educativo parental comunica uma atitude afetiva face à criança/adolescente através da qualidade da atenção dedicada, do tom de voz, das respostas emocionais e de outros comportamentos que transmitem o modo como os pais se sentem em relação a ela (*e.g.* amor e aceitação “*versus*” indiferença e/ou hostilidade) (Teti & Candelaria,

2002), devendo ser entendido mais como um contexto em que ocorre a socialização, que em vez de uma prática de socialização em si (Darling & Steinberg, 1993). Portanto, ainda que o estilo educativo possa ser inferido a partir das práticas educativas parentais, não é apenas um conjunto de técnicas de educação, pois inclui, além das técnicas, uma série de atitudes dos pais, que, por sua vez, dependem dos comportamentos dos filhos e do próprio contexto onde se realiza a socialização. Este contexto varia de acordo com as crenças, as normas e os valores cultural e socialmente compartilhados. Nesta perspectiva, o estilo educativo é uma característica parental que modera a eficácia de determinadas práticas educativas utilizadas (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983).

Os estilos educativos parentais são compreendidos, neste estudo, como padrões de comportamento persistentes dos pais em face de diferentes formas de atuação dos filhos em situações da vida cotidiana (Camino, Camino, & Moraes, 2003; Musitu & García, 2001), de modo que permitem analisar uma parte importante da relação que se estabelece entre pais e filhos (Darling & Steinberg, 1993). Importa ressaltar que não existem progenitores com um estilo parental puro e as práticas educativas utilizadas por estes tendem a modificar-se à medida que os filhos se vão desenvolvendo (Darling & Steinberg, 1993; Paulson & Sputa, 1996), no entanto, estas tendem a ser relativamente consistentes ao longo do tempo e das situações (Sprinthall & Collins, 2003).

As primeiras publicações sobre parentalidade foram realizadas na cultura norte-americana, de onde ainda hoje provém grande parte da bibliografia científica publicada neste domínio. Estas publicações tiveram o seu início no período de transição entre o século XIX e o século XX (Jalongo, 2002), ainda que já existissem livros publicados sobre o assunto e grupos de discussão informais desde o início do século XIX (Medway, 1989). Em meados do século XX, surgiram os primeiros estudos que, a partir de diferentes perspectivas teóricas,

trataram de compreender quais as relações entre determinadas características parentais e certos comportamentos dos filhos. As primeiras investigações acerca da disciplina e das atitudes parentais para com os filhos datam dos anos 20 e 30. Dez anos depois as investigações sobre os estilos educativos voltaram a diminuir e só entraram novamente em destaque nos anos 70/80 (Collin & Kuczaj, 1991; Parish & McCluskey, 1992; Sigel, 1981, 1985 apud Oliveira, 1994), como uma tentativa global para atender à necessidade dos investigadores de dar uma coerência teórica e um sentido prático aos dispersos e numerosos estudos acumulados (Coloma, 1993). É importante lembrar também que, inicialmente, os estudos sobre as práticas de socialização investigavam, sobretudo, as relações familiares entre crianças e pais. A partir do final da década de 80 (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts, & Fraleigh, 1987), esses estudos procuraram ampliar o modelo para a população de adolescentes.

Tradicionalmente, podem-se articular duas perspectivas de análise dos estilos educativos parentais. Uma abordagem dimensional, onde se examina o processo de interação de pais/filhos através de duas dimensões específicas e outra abordagem tipológica (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg et al., 1994), com a qual os investigadores propõem diferentes tipos de estilos educativos parentais (autoritativo, autoritário, indulgente e negligente).

Antes de prosseguir, esclarece-se que a utilização do termo autoritativo para traduzir “*authoritative*” não é consensual, havendo autores que preferem a expressão autorizado, enquanto outros recorrem a autorizativo. O termo autoritativo, embora não exista em português, foi escolhido como tradução para a expressão em inglês “*authoritative*”, que significa que tem autoridade, a fim de se manter a semelhança com o termo original e sua filiação teórica. Reconhece-se, contudo, que o termo em português mais correto para designar

o estilo “*authoritative*”, seria autorizado. Tendo em conta que as publicações em Portugal têm, em geral, adotado a expressão autorizado (*e.g.* Cruz, 2005), algumas publicações no Brasil utilizam a expressão autoritativo (*e.g.* Alvarenga, 2001; Camino & Camino, 2003; Weber, Selig, Bernardi, & Salvador, 2006; Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004; Weber, Biscaia, Paivei, & Galvão, 2002), enquanto algumas publicações, em Espanha, utilizam autorizativo (*e.g.* Fuentes, García, Gracia, & Alarcón, 2015; Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011; Martínez, García, & Yubero, 2007; Musitu & Cava, 2001; Musitu & García, 2004; Musitu, López, & Gutiérrez, 2010).

2.2.1. Abordagem Dimensional

Na revisão realizada por Cruz (2005) os estudos empíricos realizados por Baldwin, Kalhorn e Breese (1945) foram considerados pioneiros dentro desse campo. Esta investigação foi realizada pelo Fels Research Institute (Yellow Springs, Ohio). Os métodos utilizados foram diversificados e os resultados conseguidos atraíram as atenções. Mediante um estudo longitudinal ao longo de mais de dez anos, os autores identificaram duas dimensões principais básicas sobre o comportamento parental denominada: democracia “*versus*” autocracia e controle “*versus*” permissividade (e ainda uma terceira – aceitação da criança). Os pais obtinham uma nota alta na dimensão de democracia se houvesse muita comunicação verbal com os filhos; se estes fossem consultados na tomada de decisões; se lhes fossem dadas justificativas para as regras familiares e repostas às suas perguntas; se fosse dada à criança a possibilidade de decidir entre várias alternativas, desde que não entrasse em conflito com a segurança e os direitos dos outros; se a confiança da criança em si própria fosse encorajada deixando-a fazer sozinha ou ajudando-a minimamente em tarefas para as quais já era competente, se houvesse um clima emocional em que a criança fosse vista de uma forma

objetiva. Por outro lado, os pais obtinham uma nota alta na dimensão de controle se fossem enfatizadas as restrições ao comportamento da criança, as quais eram claramente transmitidas (quer democrática, quer autoritariamente) e se o conflito relacionado com as questões disciplinares fosse pouco frequente. Porém, as duas dimensões principais não eram totalmente independentes, poderiam existir famílias com um estilo educativo democrático, com uma nota elevada na dimensão de controle. Baldwin (1948), concluiu que os filhos de pais democráticos eram socialmente interativos, usavam a persuasão verbal e a força física para atingir seus propósitos, eram pouco sensíveis às necessidades dos demais e pouco suscetíveis à influência dos outros. Eram ainda crianças curiosas, com um bom nível de realização intelectual e com características de líder. Enquanto os filhos de pais altamente controladores eram obedientes, temerosos, não discutiam, não resistiam às ordens que lhes eram dadas e não eram agressivos, possuíam pouca curiosidade, imaginação, originalidade e expressividade afetiva. Baldwin sugeriu que o controle autoritário é efetivo para fazer com que as crianças se adaptem as exigências culturais, porém, impõem muitas restrições à liberdade pessoal. Finalmente, considerou que uma abordagem democrática na educação dos filhos favorecia a sua curiosidade e a independência de pensamento e, em consequência, era preferível a um enfoque autoritário (Cruz, 2005).

Os estudos de Baldwin não estiveram isentos de críticas, pois muitos afirmavam que a classificação das práticas educativas variava de publicação para publicação e que as análises de dados não eram apresentadas suficientemente em pormenor. Por outro lado, os pais e os filhos das famílias classificadas de democráticas tinham valores mais elevados de QI e melhor nível educacional do que as famílias dos outros grupos, o que impediu a retirada de conclusões válidas (Grusec & Lytton, 1988, *apud* Cruz, 2005).

De acordo com Cruz (2005), entre os estudos mais antigos, é válido também mencionar os estudos de Becker (1964), que, a partir da análise das avaliações do comportamento parental, concluiu a existência de três dimensões – aceitação “*versus*” hostilidade, restritividade “*versus*” permissividade e envolvimento emocional ansioso “*versus*” desvinculação calma –, e de Schaeffer (1965) que, a partir dos relatórios feitos pelos filhos relativamente ao comportamento dos pais, verificou igualmente a existência de três dimensões – aceitação “*versus*” rejeição, autonomia psicológica “*versus*” controle psicológico e controle firme “*versus*” controle relaxado.

A partir dos anos sessenta, a contribuição mais significativa foi o trabalho clássico de Baumrind (1967, 1971, 1991, 1996). Baumrind, influenciada pelos estudos predominantes na época, fez uma análise exaustiva das práticas educativas dos progenitores, principalmente sobre a dimensão do controle exercido pelos pais, que lhe permitiu identificar três estilos básicos de controle parental qualitativamente diferente. Nesta mesma perspectiva os trabalhos de Steinberg et al. (1994), a partir dos relatórios feitos pelos filhos em relação ao comportamento dos pais, – quatro mil adolescentes americanos – obtêm-se duas dimensões: Aceitação/Envolvimento e Inflexibilidade/Supervisão.

Mesmo que os estudos sobre os estilos educativos parentais tenham sofrido variações, do mesmo jeito que as técnicas e métodos para avaliá-los, atualmente quase todas as perspectivas teóricas coincidem em assinalar duas grandes dimensões ou factores básicos para explicar as práticas parentais.

A seguir, apresenta-se a trajetória histórica dos estudos realizados sobre a identificação dessas dimensões quadro (2.1).

Quadro 2.1. Propostas de Dimensões

AUTORES	PROPOSTAS DE DIMENSÕES
SYMONDS (1939)	ACEITAÇÃO / RECHAÇO DOMÍNIO/ SUBMISSÃO
BALDWIN (1955)	CALOR EMOCIONAL / HOSTILIDADE DESAPEGO/ENVOLVIMENTO
SCHAFER (1959)	AMOR/HOSTILIDADE AUTONOMIA/CONTROLE
SEARS, MACCOBY & LEVIN (1957)	CALOR OU AFETO PERMISSIVIDADE / FLEXIBILIDADE
BECKER (1964)	CALOR OU AFETO /HOSTILIDADE RESTRIÇÃO/PERMISSIVIDADE
DIANA BAUMRIND (1967 1971)	RESPONSIVIDADE OU ACEITAÇÃO CONTROLE PARENTAL
ROLLINS & THOMAS (1979)	APOIO CONTROLE PATERNO (PODER PATERNAL E TENTATIVA DE CONTROLE).
MACCOBY & MARTÍN (1983)	CALOR AFETIVO / HOSTILIDADE CONTROLE/PERMISSIVIDADE
SCHWARTZ, BARTON-HENRY & PRUZINSKI (1985).	ACEITAÇÃO CONTROLE FIRME CONTROLE PSICOLÓGICO
RHONER & PETTENGILL (1985)	NÍVEL DE AFETIVIDADE PARENTAL CONTROLE PATERNO
PANERA (1990)	CONTROLE PATERNO
STEINBERG, LAMBORN, DARLING, MOUNTS & DORNBUSCH (1994)	ACEITAÇÃO/ENVOLVIMENTO INFLEXIBILIDADE/SUPERVISÃO

Fonte: Musitu, Román e Gracia (1988); Darling e Steinberg (1993); Musitu e García (2001); Stattin & Kerr (2000).

Nas investigações pioneiras sobre a socialização parental (Baumrind, 1967, 1971) distinguiam-se unicamente três estilos de socialização, autorizativo, autoritário e permissivo. Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) propuseram quatro estilos de socialização, originados a partir de duas dimensões, teoricamente independentes, da conduta parental (Darling & Steinberg, 1993; Smetana, 1995). Estas dimensões têm sido denominadas exigência e responsividade (e.g. Baumrind, 1991, 1996; Maccoby & Martin, 1983; Smetana, 1995), ainda que também tenham recebido outras denominações com significados equivalentes. As dimensões de aceitação (Symonds, 1939), implicação, (Baldwin, 1955), afeto (Becker, 1964; Sears, Maccoby, & Levin, 1957) ou amor (Schaefer, 1959) têm significados semelhantes à denominada responsividade. Com um significado equivalente ao

da dimensão exigência foram descritas as dimensões de dominação (Symonds, 1939), hostilidade (Baldwin, 1955), rigor (Sears et al., 1957), controle (Schaefer, 1959) e restrição (Becker, 1964).

Mesmo que cada autor utiliza denominações diferentes, existe uma grande semelhança nas dimensões propostas, podendo unificar-se em dois termos: Aceitação/Envolvimento e Severidade /Imposição, nomenclatura também utilizada nesta investigação.

Aceitação/Envolvimento

A Aceitação/Envolvimento está relacionada com a sensibilidade dos pais em relação às necessidades dos filhos, a aceitação da sua individualidade e o grau em que os pais mostram afeto e aceitação aos filhos (Martínez & García, 2007; Palacios & Moreno, 1994). Esta dimensão mede o nível de apoio e afeto que demonstra o pai ou a mãe na relação quotidiana com os seus filhos. Refere-se às demonstrações de afeto, carinho, compreensão e apoio que os progenitores mantêm com seus filhos e filhas na sua interação diária.

A dimensão de Aceitação/Envolvimento como uma forma de atuação parental, refletir-se-á tanto em situações que os filhos se comportam de acordo com as normas familiares, como nas transgressões, relacionando-se com expressões parentais de afeto e carinho quando os filhos se comportam de maneira adequada e, negativamente com a indiferença paterna diante desses comportamentos. Por outro lado, quando os filhos transgredirem as normas familiares, este estilo relacionar-se-á positivamente com o diálogo e negativamente com a indiferença (Martínez, 2003).

Em outras palavras, se o estilo dos pais se caracteriza por uma alta Aceitação/Envolvimento, os filhos compreenderão que, ao se comportarem de forma

adequada, serão acolhidos afetuosamente e quando transgredirem as normas os pais dialogarão, pedirão explicações e informarão sobre quais as maneiras apropriadas de comportamento. No entanto, se o estilo dos pais se caracteriza por uma baixa Aceitação/Envolvimento, agirão com indiferença quando os filhos se comportarem de acordo com as normas familiares e permanecerão displicentes quando suas atuações forem inadequadas.

A Aceitação/Envolvimento parental analisa o nível de apoio e de afeto explícito que os pais demonstram na relação quotidiana com os seus filhos. Neste sentido, se considerarmos esta dimensão dentro de um contínuo, poderíamos apontar dois tipos de pais que se encontrariam nos extremos opostos desse contínuo (Shaffer, 2000):

Pais que pontuam alto nessa dimensão: refere-se aos pais que aceitam e são sensíveis às necessidades dos filhos. São pais que comumente elogiam, encorajam, expressam o seu carinho e afeto, mesmo que, em algumas ocasiões, possam ser muito críticos quando os filhos merecem a sua reprovação.

Pais que pontuam baixo nessa dimensão: refere-se aos pais menos afetuosos e relativamente insensíveis às necessidades dos seus filhos. Raramente manifestam a sua aceitação ou satisfação diante das suas conquistas.

Uma descrição das dimensões esquematizadas por Maccoby e Martin (1983), Baumrind (1996) determina as seguintes características da dimensão de responsividade, que é uma tradução do inglês para a dimensão “*responsiveness*”. Esta dimensão tem significados similares às dimensões Aceitação/Envolvimento. Segundo Baumrind (1996), esta dimensão está composta pelo afeto e a comunicação. A autora descreve as características correspondentes a esta dimensão.

- Amabilidade “*warmth*”: refere-se à expressão de amor por parte dos pais. A afetividade e empatia dos pais motivam os filhos a participarem de estratégias cooperativas e está associada com o desenvolvimento moral das crianças.
- Reciprocidade: abrange processos de sincronia ou adaptação nas interações entre pais e filhos. Depois de conseguir a permanência dos objetivos, a criança antecipará as respostas ao comportamento do cuidador e usará o seu repertório de respostas para induzir o cuidador a ajustar os seus planos, levando em consideração as suas necessidades.
- Comunicação clara e discurso personalizado: a comunicação unidirecional por parte dos genitores legitima a autoridade parental baseando-se em papéis pré-estabelecidos e, normalmente, é vivenciada pela criança como coercitiva; enquanto que a comunicação parental bidirecional, elaborada e centralizada na pessoa, legitima a autoridade parental mediante a persuasão e, portanto, tende a ser mais bem acolhida por parte da criança.
- Apego “*attachment*”: nas sociedades ocidentais, as crianças que se sentem seguras têm uma relação afetiva recíproca com os seus cuidadores, enquanto que as crianças evasivas, num esforço por minimizar a expressão intrusiva de afeto de seus cuidadores, não buscam a proximidade (Baumrind, 1996).

É possível avaliar a resposta dos pais diante de um comportamento do filho que esteja de acordo com as normas familiares, situando-a entre os dois extremos da dimensão Aceitação/Envolvimento: a aceitação e o carinho parental num extremo e a indiferença em outro, os dois extremos inversamente relacionados da mesma dimensão. Mesmo que os pais possam utilizar diversas estratégias e mecanismos para corrigir o comportamento inadequado

do filho, unicamente o diálogo está relacionado positivamente com esta dimensão de Aceitação/Envolvimento.

Severidade /Imposição

Quando o comportamento dos filhos é inadequado, os pais podem utilizar, além do diálogo e a indiferença, a Severidade/Imposição. Esta dimensão é independente da anteriormente mencionada, de Aceitação/Envolvimento. Portanto, nada se pode concluir sobre a atuação numa das dimensões sem conhecer a outra, ou seja, os pais podem estar envolvidos e aceitar o seu filho, porém, ao mesmo tempo, serem coercitivos com ele. Através desta dimensão analisa-se como os pais agem com os seus filhos quando estes transgridem as normas familiares. “Esta forma de atuação pretende extinguir os comportamentos inadequados, utilizando simultaneamente ou independentemente, a privação, a coerção verbal e a coerção física” (Gracia, García, & Lila, 2007, p. 33).

Esta forma de atuação paterna somente acontece quando os filhos transgridem as normas familiares. Não é normal que os pais castiguem os seus filhos quando o seu comportamento é adequado, pois o efeito que causaria no filho seria confuso, ou simplesmente, indicar-lhes-ia de maneira implícita que o seu comportamento é incorreto. Os pais com alto nível de Severidade/Imposição, independentemente de dialogar ou não, procuram coibir o filho para que não repita um comportamento que diverge das normas familiares. No outro extremo da dimensão estariam os pais que não utilizam este tipo de estratégia coercitiva e impositiva para controlar o comportamento dos filhos.

Diferentemente da dimensão Aceitação/Envolvimento, o estudo da dimensão de Severidade/Imposição tem gerado menos acordo entre os investigadores. “Esta dimensão foi assumida pelos diferentes autores como possuindo diferentes significados, o que talvez tenha

a ver com o facto de esta dimensão ter surgido sem um suporte teórico de base” (Cruz, 2005, p. 53). Este construto pode ser considerado como multidimensional, ou seja, engloba distintas perspectivas de controle parental (e.g. estabelecimento de limites, exigência de responsabilidades, castigo coercitivo, advertência, vigilância, conhecimento sobre as atividades e relacionamentos dos filhos). Neste sentido, diversos autores têm proposto diferentes terminologias, nem sempre equivalentes entre si, para designar a dimensão controle (Grolnick & Gurland, 2002). Hoffman (1970) sugeriu uma classificação das estratégias disciplinares dos pais, distinguindo entre afirmação do poder “*power assertion*” retirada de afeto “*love withdrawal*” e indução “*induction*”. Segundo o autor, devido à posição privilegiada de poder, os pais podem, livremente, escolher entre as estratégias disponíveis para monitorar o comportamento dos filhos. Existem duas maneiras pelas quais os pais podem utilizar a autoridade para mudar o comportamento dos filhos: através de uma disciplina indutiva, que objetiva uma modificação voluntária no comportamento da criança; ou através de técnicas que reforçam e reafirmam o poder parental, como práticas coercitivas.

A disciplina indutiva envolve práticas educativas que informam à criança o desejo dos pais de que ela modifique seu comportamento, induzindo-a a obedecer-lhes (Hoffman, 1975). Através de explicações das normas, princípios e valores e do oferecimento de razões para não se comportar mal, procura induzir através de uma motivação intrínseca. Esta estratégia disciplinar caracteriza-se por direcionar a atenção da criança/adolescente para as consequências do seu comportamento em relação às outras pessoas e para as demandas lógicas da situação.

A disciplina coercitiva, por outro lado, caracteriza-se por práticas que utilizam à aplicação direta da força e do poder dos pais. Tais práticas incluem punição física e privação de privilégios ou ameaças, compelindo a criança/adolescente a adequar seu comportamento

às reações punitivas dos pais. As estratégias coercitivas provocam o controle do comportamento baseado na ameaça de sanções externas e intensificam a percepção dos valores e do padrão de ação moral como externos, enquanto as estratégias indutivas favorecem a internalização moral (Hoffman, 1975). A teoria da atribuição sugere que quanto menor for a pressão externa para conseguir a submissão do filho, maior será a internalização das normas (Lytton, 1980). Por outro lado, a reflexão favorece essa internalização (Hoffman, 1982; Maccoby & Martin, 1983), especialmente quando as técnicas de indução vão acompanhadas de expressões de afeto (Rollins & Thomas, 1979). A afirmação do poder “*power assertion*” e a retirada de afeto “*love withdrawal*” são consideradas coercivas e mais negativas, enquanto a indução “*inductio*” é uma forma menos negativa de controle parental (Barber, 2006; Cruz, 2005).

Musitu e Gutierrez (1984), partindo dos pressupostos teóricos de Hoffman (1970) caracterizaram diferentes tipos de controle parental:

- disciplina indutiva ou de apoio: integrada pela afetividade, a reflexão e as recompensas materiais, é uma estratégia de controle mais indireta, que incentiva a empatia com aqueles que foram prejudicados e favorece a interiorização de padrões morais;
- disciplina coercitiva: este tipo de controle compreende técnicas disciplinares que utilizam a aplicação da força e do poder por parte dos progenitores, incluindo punição física, ameaça e privação de privilégios e de afeto. Estas práticas parecem não estimular a capacidade de compreensão das consequências de seus atos, reduzindo o controle do comportamento a ameaças externas;

- disciplina indiferente: este tipo de pais carece de sistematização e coerência para controlar o comportamento de seus filhos, podem se comportar com passividade, permissividade ou indiferença diante das transgressões das normas pelos seus filhos.

Outro aspecto que se procura diferenciar nas investigações mais recentes é a natureza do controle exercido pelos pais (Barber, 1996; Barber & Harmon, 2002; Steinberg, 1990). Apesar da distinção entre controle psicológico e controle comportamental já ter sido feita há mais de 30 anos (Barber, Olsen, & Shagle, 1994), são poucas as investigações que se centraram nos efeitos diferenciais desses dois tipos de controle (Gracia et al., 2007).

O controle psicológico pode ser entendido como um controle intrusivo e manipulador dos sentimentos e pensamentos dos filhos. Este tipo de controle recorre a técnicas de manipulação da emoção que, por não satisfazerem as necessidades psicológicas e emocionais da criança, comprometem a sua individualidade, identidade e autonomia (Barber, 1996, 2006; Steinberg, 2005). Os pais e as mães que pontuam alto nessa dimensão são pessoas que fazem uso de métodos como a indução, culpa e a chantagem emocional para controlar o comportamento dos filhos (Barber & Harmon, 2002). A estratégia parental de controle psicológico revelou-se negativa para o desenvolvimento dos jovens. Estes dados indicam que a manipulação parental dos pensamentos e emoções dos filhos está associada com um pior ajustamento psicológico e comportamental dos jovens (Oliva, Parra, Sánchez-Queija, & López, 2007; Williams, Ciarrochi, & Heaven, 2012).

Segundo Pettit, Laird, Dodge, Bates e Criss (2001), o uso extensivo do controle psicológico (indução de culpa, retirada de amor) impediria a emergência da autonomia psicológica, contribuindo ainda para sentimentos de angústia e inadequação. Este tipo de controle é usado por pais que têm medo de perder a autoridade, querem continuar a manter o poder na relação, reduzindo o desenvolvimento da autonomia da criança e mantendo a

dependência. Ao passo que o controle comportamental se refere ao estabelecimento de limites e à supervisão do comportamento dos filhos, com o objetivo de criar condições para um desenvolvimento mais saudável, por exemplo: responsabilidades em casa e modo de se comportar (Gray & Steinberg, 1999).

Para Kerr e Stattin (2000), é fundamental também levar em consideração a maneira com que os pais conseguem informações sobre o que fazem seus filhos. Nesta perspectiva, não se avalia o controle direto que exercem os pais, mas sim, o papel da comunicação paterno-filial. A exploração e a autonomia, que aumentam no período da adolescência, exige certo controle parental que se manifesta através do conhecimento sobre as atividades diárias dos filhos e das suas relações com os companheiros. Porém, somente a informação que for revelada espontaneamente pelos filhos está associada com uma melhor adaptação. Por outro lado, os esforços e tentativas dos pais para obter informação não têm uma relação com um melhor ajustamento, inclusive mostra uma associação positiva com alguns indicadores negativos (Kerr & Stattin, 2000).

Como mencionado anteriormente, alguns modelos explicativos mais recentes, baseados em paradigmas multidimensionais resultantes de abordagens mais holísticas, relacionados aos estilos educativos parentais, sugerem que a relação entre pais e filhos é bidirecional. Estes paradigmas consideram a existência de uma causalidade recíproca entre todos os factores que intervêm no fenómeno complexo da parentalidade, bem como avaliam as contribuições conjuntas de pais e filhos no processo de socialização da criança e do adolescente (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Parke, 2002; Relvas, 2004). Neste sentido, o poder na relação já não se atribui totalmente aos pais, pois assume-se que é uma relação de interdependência na qual cada indivíduo é vulnerável e, também, tem poder em relação ao outro. A partir da interpretação que as crianças e adolescentes fazem dos

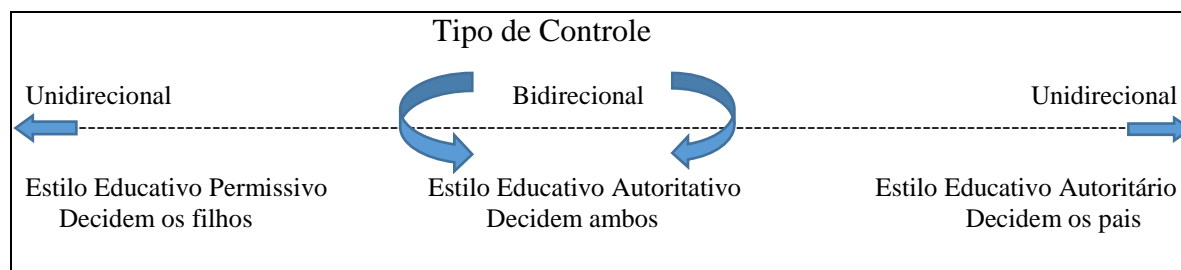
estilos e das práticas educativas utilizadas pelos seus pais, constroem estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas educativas destes.

2.2.2. Abordagem Tipológica

A abordagem tipológica é uma tentativa de integrar e unificar as práticas e estratégias utilizadas pelos pais para educarem os seus filhos. A partir dos anos Sessenta, a contribuição mais significativa nesse campo foi o trabalho clássico de Baumrind (1967, 1971, 1991, 1996). Empregando inúmeras observações e entrevistas, a autora propôs a abordagem tipológica mais influente no campo do comportamento parental (Spera, 2005). Para esta autora, o papel dos pais consiste essencialmente em socializar a criança de acordo com as exigências da sociedade, sem que ela perca o sentido de integridade pessoal. Baumrind, influenciada pelos estudos predominantes na época, fez uma análise exaustiva das práticas educativas dos progenitores, principalmente sobre a dimensão do controle exercido pelos pais. Ela sugere que a disposição parental para socializar os seus filhos é conceptualmente distinta da severidade parental, e usou o conceito de controle para se referir às tentativas dos pais de integrar a criança à família e à sociedade, pela exigência da conformidade (Darling & Steinberg, 1993). Baumrind enfatizou que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos é decorrente das crenças e valores parentais e não considerou a autoridade parental como dimensão contínua. Na sua concepção, o controle está relacionado com exigências e expectativas de maturidade impostas pelos pais através de confrontações diretas, supervisão e disciplina consistente (Baumrind, 1997). A investigação de Baumrind teve como objetivo estudar o impacto dos padrões comportamentais dos pais e a sua repercussão na personalidade das crianças. A autora diferenciou três estilos parentais.

No quadro (2.2.) especificam-se os três estilos educativos propostos por Baumrind, baseados no tipo de controle exercido pelos genitores.

Quadro 2.2. Estilos Educativos Parentais de acordo com Baumrind



Fonte: Adaptado de Baumrind (1967, 1991)

- Estilo autoritário “*authoritarian discipline*” no qual os pais autoritários tendem a moldar e controlar o comportamento do seu filho sempre que possível, utilizando abordagens diretas e impositivas. A hierarquia familiar é bem definida, com os pais ocupando uma posição superior e detendo o poder de decisão. Os padrões de maturidade exigidos à criança ou adolescente são elevados e os comportamentos inapropriados são intoleráveis. São pais pouco responsivos às necessidades emocionais da criança/adolescente (Spera, 2005). Podemos apontar como principais características deste modelo parental, o alto padrão de exigências, a supressão da discussão e do conflito, a monopolização do poder de decisão e a valorização excessiva das regras e normas (Baumrind, 1966).
- O estilo que ela batizou como autoritativo “*authoritative discipline*”, relaciona-se com as atitudes dos pais que se situam no meio dos outros dois estilos. Os pais com um padrão parental autoritativo tendem a guiar as atividades dos seus filhos, exercendo a autoridade de uma forma racional e flexível, encorajando a comunicação e a negociação e explicando as suas decisões. Privilegiam o afeto e são responsivos às necessidades da criança, apoiando as suas escolhas pessoais e

valorizando os seus aspectos positivos (Spera, 2005). Embora valorizem a compreensão, os pais autoritativos demarcam os limites, a hierarquia familiar não é posta em causa e o cumprimento das regras e acordos por parte dos filhos não é descuidado.

- O estilo permissivo “*permissive discipline*”, está no extremo oposto, no qual os pais tendem a colocar poucas exigências aos seus filhos, desejando fomentar um ambiente de aceitação, não punitivo e afirmativo, no qual os mesmos possam regular o seu próprio comportamento tanto quanto possível. A indução de comportamentos desejados é feita através da explicação ou da manipulação, mas não através do uso do poder ou da punição. Os progenitores não se concebem, então, como modelos ou agentes ativos na educação e socialização dos filhos, mas apenas como recursos possíveis (Spera, 2005). Na concepção inicial de Baumrind (1966), a afetividade e responsividade emocional destes progenitores podia ser alta ou baixa; sendo mais características a ausência de normas e regras, a elevada tolerância aos comportamentos e impulsos da criança/adolescente, o fornecimento excessivo de ajuda, a existência de padrões de maturidade baixos e a pouca estimulação da criança/adolescente (Spera, 2005; Sampaio, 2006).

O modelo de estilos parentais de Baumrind (1967, 1971) foi, posteriormente, ampliado por Maccoby e Martin (1983), que propuseram quatro estilos de socialização, originados a partir de duas dimensões ortogonais – responsividade e exigência –, teoricamente independentes, da conduta parental (Darling & Steinberg, 1993; Smetana, 1995). O termo responsividade é uma tradução do inglês para a dimensão “*responsiveness*” e está associada aos comportamentos de apoio emocional, comunicação bidirecional entre pais e filhos e de estímulo à autonomia dos jovens. A exigência, tradução do inglês de

“*demandingness*” compreende todas as atitudes dos pais que buscam de alguma forma monitorar e controlar o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo regras (Maccoby & Martin, 1983). Estas dimensões têm sido denominadas exigência e responsividade (*e.g.* Baumrind, 1991, 1996; Maccoby & Martin, 1983; Smetana, 1995), como já nos referimos anteriormente, também receberam outras denominações com significados equivalentes. Como por exemplo: dimensões de aceitação (Symonds, 1939), implicação, (Baldwin, 1955), afeto (Becker, 1964) ou amor (Schafer, 1959). Com um significado equivalente ao da dimensão exigência foram descritas as dimensões de dominação (Symonds, 1939), hostilidade (Baldwin, 1955), rigor (Sears, Maccoby, & Levin, 1957), controle (Schafer, 1959) e restrição (Becker, 1964). De acordo com Maccoby e Martin (1983), da combinação das dimensões mencionadas surgiram quatro estilos parentais: o estilo autoritativo, o estilo autoritário, o estilo indulgente e o estilo negligente. No quadro (2.3) especificam-se os quatro estilos educativos propostos por Maccoby e Martín (1983).

Quadro 2.3. Estilos Educativos Parentais		
	<i>Responsiveness</i> Reciprocidade, envolvimento, afeto e comunicação.	<i>Unresponsiveness</i> Falta de responsividade, envolvimento, comunicação e de afeto.
<i>Demandingness</i> Controle restritivo e exigência parental	Autoritativo	Autoritário
<i>Undemandingness</i> Controle laxo e falta de exigência parental	Permissivo-Indulgente	Permissivo-Negligente

Fonte: adaptado de Maccoby e Martín (1983).

Como sugere Esteve (2005), o mérito do trabalho de Maccoby e Martin (1983) consiste em:

- reinterpretar as dimensões propostas por Diana Baumrind (1971) e cruzá-las ortogonalmente, da mesma maneira que fez Becker (1964) obtendo quatro estilos educativos parentais:

- ampliar o significado do conceito responsividade, que foi usado pela primeira vez por Ainsworth e Bell (1971), com um enfoque marcadamente comportamentalista para se referir à contingência ou ocorrência de respostas maternas às necessidades dos filhos. Porém, para Maccoby e Martin (1983), este conceito também supõe reciprocidade, comunicação aberta e bidirecional, calor, afeto e envolvimento paterno;
- a diferença básica entre a tipologia proposta por Baumrind e a proposta por Maccoby e Martin reside na separação do estilo permissivo em dois: o indulgente e o negligente. De acordo com uma revisão feita por Darling e Steinberg, (1993), o modelo de Maccoby e Martin (1983) facilita a investigação com populações diferentes das anglo-saxônicas de classe média.

A classificação proposta por Maccoby e Martin (1983), define que os pais que pontuam alto em responsividade e exigência, são classificados como autoritativos (recíproco). Esses pais mantêm um estilo responsivo às demandas de seus filhos, porém ao mesmo tempo, esperam que seus filhos respondam às suas demandas. São pais que usam um controle firme no cumprimento de regras e se necessário utilizam sanções, ao mesmo tempo em que promovem uma forte comunicação bidirecional, com tomada de atenção às necessidades e perspectivas da criança/adolescente.

Já aqueles que apresentam baixas pontuações em responsividade e exigência, são classificados como negligentes (indiferentes não envolvidos). Esses pais tendem a limitar o tempo que dedicam às tarefas que supõem a parentalidade. Em caso extremo de disfunção na relação pais-filhos, os pais podem ser frios, inacessíveis, indiferentes e cuidar com poucos estímulos afetivos. Nestes contextos pode ocorrer uma forte ambiguidade de controle, recorrendo a castigos ou a pressões para evitar que a criança perturbe o cotidiano.

Pais que apresentam baixas pontuações em exigência e alta em responsividade são categorizados como indulgentes (permissivos). Esses pais impõem poucas regras, evitam a utilização de castigos e têm a tendência de ser muito tolerantes para com diferentes tipos de comportamento dos seus filhos. São pais que exercem pouca autoridade ou restrições.

Enquanto os pais que apresentam baixas pontuações em responsividade e altas em exigência são classificados como autoritários (autocráticos). Dentro desse estilo espera-se que os filhos obedeçam às regras impostas pelos pais, as quais não estão sujeitas à negociação, sendo mais provável a utilização de castigos físicos se as mesmas não forem cumpridas. Os pais valorizam muito a obediência, o respeito pela autoridade, o trabalho, a tradição e a preservação da ordem. Há baixo encorajamento para a autonomia e a individualidade.

Modelo Teórico Adotado no Presente Estudo

Neste estudo, assumimos como ponto de partida a importância da abordagem tipológica como uma das abordagens possíveis na descrição e compreensão da forma como os pais influenciam os seus filhos (Parke & Buriel, 1998). A utilização de tipologias permite não só lidar com a multiplicidade de variáveis (Goodnow & Collins, 1990) e tomar conhecimento da forma complexa, como podem associar-se entre si, mas também, distinguir grupos de pessoas com padrões específicos de características (Cruz, 2005). Esta abordagem tem uma maior validade ecológica ao considerar que as dimensões do comportamento parental se correlacionam entre si (*e.g.* afeto e controle), devendo ser abarcados os efeitos de interação entre as diferentes variáveis (Cruz, 2005).

A partir da proposta inicial de Maccoby e Martin (1983), são muitos os profissionais que mostraram interesse pela utilização de tipologias para estudar as relações paterno-filiais. Se, no princípio, Baumrind destacou a importância dos estilos educativos parentais para a

competência infantil, mais tarde surgiram investigadores que verificaram sua relevância para a adaptação dos adolescentes. No contexto espanhol, Musitu e García (2004), propuseram uma classificação de estilos educativos parentais (ESPA29) que, segundo os autores, incorpora e integra todas as contribuições dos estudos anteriores e estabelece os elementos principais para fazer a destinação entre os estilos.

No nosso estudo, partimos do modelo teórico bidimensional sobre os estilos educativos parentais propostos por Musitu e García (2004). O modelo proposto por estes autores coincide em apontar duas dimensões, cujos eixos, Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição são de carácter independente e ortogonal. O facto de serem independentes não descarta a necessidade de serem analisados conjuntamente para se determinar o estilo da relação e das suas possíveis consequências (Steinberg, 2005). Diferentemente do modelo tripartido, este modelo de quatro tipologias (cf. Lamborn et al., 1991) enfatiza a necessidade de se levarem em conta os efeitos da combinação das duas dimensões parentais na análise de sua relação com o desenvolvimento e o comportamento dos filhos. Modelo de socialização proposto por Musitu e Garcia (Figura 2.1):



Figura 25.1. Modelo bidimensional de socialização e tipologias de atuação. Práticas parentais associadas com cada eixo que medem a escala ESPA29 (Adaptada de Musitu & García, 2001).

Como qualquer outra tipologia, não deixa de ser, de certa forma, uma simplificação, que dificilmente se dão os tipos puros. Porém, existe certa consistência interna e uma alta coerência ao longo do tempo, na hora de identificar quais são as estratégias educativas utilizadas pelos pais. Os quatro estilos parentais que podem ocorrer, em função do grau em que estas dimensões caracterizam as atuações dos pais, são os seguintes (Musitu & García, 2001):

- autoritativo, caracterizado por altos níveis de Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição;
- indulgente definido por altos níveis de Aceitação/ Envolvimento e baixos níveis de Severidade/Imposição;
- autoritário definido por baixos níveis de Aceitação/Envolvimento e elevados níveis de Severidade / Imposição;
- negligente, caracterizado por baixos níveis de Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994; Steinberg, 2005).

Embora o estilo autoritário e autoritativo possam considerar-se equivalentes aos que são postulados no modelo tripartido de Baumrind (1967, 1971), o estilo permissivo do antigo modelo diferencia-se, nesta nova classificação, dos estilos indulgente e negligente que, como mostram várias investigações recentes (*e.g.* García & Gracia, 2010; Martínez & García, 2007, 2008; Martínez & Navarro, 2008; Musitu & García, 2004; Villalobos, Cruz, & Sánchez, 2004), relaciona-se de maneira muito diferente com o comportamento dos filhos.

A partir dessa abordagem tipológica, observamos a influência que exercem as duas dimensões que configuram os estilos educativos parentais (Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição), analisados conjuntamente. Em seguida, descrevem-se os quatro

estilos educativos parentais e as possíveis consequências no desenvolvimento e o comportamento dos filhos.

Estilo Autoritativo: altos níveis de Aceitação/Envolvimento e também de Severidade/Imposição. Estes pais, como os indulgentes, são os melhores comunicadores, estão dispostos a aceitar os argumentos dos filhos para reavaliar uma ordem ou um pedido. Utilizam frequentemente a razão para obter a complacência e fomentam o diálogo para conseguir um acordo com os filhos (Bersabé, Rivas, Fuentes, & Motrico, 2002). São afetuosos na interação com seus filhos, responsivos às suas necessidades e solicitam a sua opinião quando conveniente, encorajando a tomada de decisões e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades (Baumrind, 1966; Glasgow, Dornbusch, Troyler, Steinberg, & Ritter, 1997). Por outro lado, estabelecem regras de comportamento que são consistentemente enfatizadas por meio da supervisão das atitudes negativas e da gratificação das atitudes positivas (Baumrind, 1966; Glasgow et al., 1997). Ao contrário dos indulgentes, quando os filhos se comportam de maneira incorreta, junto com o diálogo utilizam a coerção física e verbal bem como a privação. Estes pais exercem um controle firme em pontos de divergência, porém, utilizam o diálogo e a negociação mas, se necessário, recorrem tanto à razão como ao poder para atingir seus objetivos. São pais que têm altas expectativas em relação ao comportamento dos filhos em termos de responsabilidade e maturidade.

Os estudos realizados em contextos anglo-saxônicos são praticamente unânimes em afirmar que as crianças e adolescentes criados nestas famílias estão associados ao melhor desempenho nos estudos, menos problemas de comportamento, poucos sintomas psicopatológicos (Cohen & Rice, 1997; Spera, 2005; Steinberg, Darling, & Fletcher, 1995), melhor utilização de estratégias adaptativas (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000), maior

competência social, maior autoconceito, melhor saúde mental (Dornbusch et al., 1987; Maccoby & Martin, 1983), menos problemas de comportamento e menor uso de drogas (Bahr & Hoffmann, 2010; Montgomery, Fisk, & Craig, 2008), quando comparados com outros estilos parentais.

Estilo Autoritário: baixos níveis de Aceitação/Envolvimento e altos níveis de Severidade/Imposição. Neste estilo prevalece a afirmação do poder parental e a baixa implicação afetiva. São pais autoritários, rígidos e autocráticos, que procuram modelar, controlar e avaliar o comportamento dos filhos de acordo com regras de conduta estabelecidas e normalmente absolutas. Estimam a obediência incondicional como uma virtude e castigam energicamente quando as atitudes e crenças pessoais dos filhos entram em conflito com o que eles pensam ser certo (Baumrind, 1971). Nessa relação, são os pais que detêm o poder de decisão. Os padrões de maturidade exigidos da criança ou adolescente são elevados e os comportamentos inapropriados não são tolerados, ficando comprometida a capacidade destes progenitores expressarem carinho e serem responsivos às necessidades emocionais das crianças ou adolescentes (Spera, 2005). São pais que se envolvem pouco na vida de seus filhos e demonstram pouco afeto. Ao mesmo tempo que exigem muito, mostram-se pouco atentos às necessidades e desejos dos filhos. Frequentemente utilizam a punição como forma de controle do comportamento. Não valorizam o diálogo e a autonomia, reagindo com rejeição e baixa responsividade aos questionamentos e opiniões dos filhos (Baumrind, 1966; Glasgow et al., 1997).

Os filhos de pais autoritários foram descritos na literatura, com tendência para um desempenho escolar moderado, sem problemas de comportamento, no entanto, com pouca habilidade social, baixa autoestima, alto índice de depressão (Cohen & Rice, 1997), passivos e dependentes, com menor curiosidade intelectual (Hill & Holmbeck, 1986; Lamborn et al.,

1991), falta de empatia, infelizes, reservados e desconfiados (Hoffman, 1970; Grusec & Lytton, 1988).

Estilo Indulgente: altos níveis de Aceitação/Envolvimento e baixos níveis de Severidade/Imposição. Pais indulgentes são afetivos, comunicativos e receptivos com seus filhos, tendendo a satisfazer quase todas as demandas que o filho apresenta. Permitem aos seus filhos regularem suas próprias atividades tanto quanto possível, ajudando-lhes com explicações e reflexões, porém evitam o uso do controle coercitivo e impositivo, porque acreditam que mediante o diálogo e a reflexão podem conseguir inibir os comportamentos inadequados dos filhos (Gracia, García, & Lila, 2007). Os pais indulgentes tentam comportam-se de maneira não punitiva e receptiva diante dos desejos e ações da criança/adolescente. Agem como se o seu filho tivesse maturidade e capacidade de se autorregular. Nesse sentido, limitam-se a dialogar e refletir sobre as possíveis consequências que eventualmente possa ter um comportamento inadequado, evitando o controle impositivo e coercitivo (Musitu & García, 2001). São pais que se comunicam muito bem com os filhos e que fomentam o diálogo para chegar a um acordo.

Filhos de pais indulgentes sentem-se aceitos e queridos e também percebem que os seus pais estão envolvidos nas suas vidas. Quando o seu comportamento não condiz com as normas familiares, os seus pais não utilizam métodos coercitivos e, por este motivo, são os que internalizam melhor as normas de comportamento social (Llinares, 1998). É possível que a falta de coerção, por parte dos pais, seja o motivo de que estes adolescentes estejam especialmente orientados aos seus iguais e as atividades sociais (Lamborn et al., 1991). Em culturas anglo-saxônicas as investigações apontam para outra direção. Filhos criados por pais indulgentes tendem a apresentar um pior desempenho nos estudos e problemas antissociais.

Abusam com maior facilidade de drogas e toleram pouco a frustração (Mandara & Murray, 2002).

Estilo Negligente: baixos níveis de Aceitação/Envolvimento e também de Severidade/Imposição. Pais negligentes não são nem afetivos, nem exigentes. Demonstram pouco envolvimento na socialização da criança e escasso controle do seu comportamento. Costumam manter os seus filhos à distância, respondendo somente às suas necessidades básicas. Enquanto os pais indulgentes estão envolvidos com seus filhos, os pais negligentes estão, frequentemente, centrados nos seus próprios interesses (Glasgow et al., 1997). Estes pais permitem aos seus filhos que cuidem de si mesmos e que se responsabilizem pelas suas próprias necessidades, tanto físicas como psicológicas. Não supervisionam, não controlam e não cuidam dos seus filhos. Interagem afetivamente muito pouco e, quando o fazem, são mais negativos e não reforçam de maneira consistente o comportamento positivo, nem buscam alternativas aos comportamentos destrutivos. São progenitores que não se envolvem com os seus papéis de pais e, com o passar do tempo, esta situação pode agravar-se (Maccoby & Martin, 1983). São pais que necessitam de ajuda profissional, pois não possuem competências para cuidar e educar adequadamente os seus filhos.

A falta de afeto e de supervisão têm um efeito muito negativo no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. É na adolescência que podemos perceber melhor o efeito negativo deste estilo (Gracia, García, & Lila, 2007). São adolescentes que, frequentemente, apresentam desajustes a nível social como impulsividade, comportamento delitivo ou consumo abusivo de drogas (Steinberg, 2001). Possuem pouco autocontrole, manifestando uma maior propensão aos conflitos pessoais e sociais, devido ao escasso respeito às normas e à grande necessidade que possuem dos demais. Como os pais não exerceram nenhum tipo de imposição, nem mesmo de ordem verbal, estes adolescentes não sentem medo e tampouco

algum tipo de inibição social diante de figuras de autoridade (Steinberg, 2004). Por outro lado, podem manifestar medos de abandono, falta de confiança nos demais, pensamentos suicidas, pobre autoestima, medos irracionais, ansiedade e pobres habilidades sociais (Aunola et al., 2000; Huxley, 1999; Montgomery et al., 2008; Steinberg et al., 1994).

Os trabalhos sobre as implicações que os diferentes estilos possam exercer sobre a adaptação psicossocial da criança e do adolescente, não deixaram de levantar importantes problemas conceituais e metodológicos. Chao (1994) sugere que se o estilo parental equilibrado, ou seja, o estilo autoritativo, é de algum modo adaptado à cultura norte-americana, ele não o é, necessariamente, a outros grupos culturais. A pesquisa empírica tem demonstrado repetidamente que as diferenças culturais e étnicas questionam o estilo parental ideal. Como se refere anteriormente, a literatura científica apresenta estudos realizados nos EUA, com grupos étnicos minoritários, onde o estilo educativo autoritativo não está relacionado com o melhor ajuste de crianças e adolescentes (Darling & Steinberg, 1993; Steinberg et al., 1992, 1994). Estes estudos acabam por consubstanciar uma crítica bastante frequente ao trabalho desenvolvido por Baumrind, a de ter recorrido maioritariamente a famílias de etnia caucasiana, de classe socioeconómica média e moradora dos subúrbios de grandes cidades norte-americanas. Atualmente, este aspecto é apontado como um obstáculo para estabelecer generalizações, tanto em relação à superioridade do estilo autoritativo na adaptação psicossocial das crianças e adolescentes, em amostras diferentes das estudadas (Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005), como do suposto de que o estilo autoritativo é o mais comum. Nesse sentido, as consequências que possam ter o estilo indulgente na adaptação dos adolescentes são as mais controverso. Como sugerem Musitu e Cava (2001), os estilos parentais orientados pelo afeto e o envolvimento dos pais são mais eficazes do que os estilos orientados pela coerção. No entanto, o efeito da Severidade/ Imposição nos filhos apresenta

grandes diferenças culturais, já que em algumas culturas certos comportamentos parentais são considerados uma clara intromissão e coerção, já em outras são percebidos como um componente a mais da preocupação e responsabilidade dos pais pelos filhos (Musitu, Estévez, & Jiménez, 2010). Na cultura chinesa, por exemplo, o estilo autoritário está relacionado a uma melhor adaptação dos jovens (Lin & Fu, 1990), o que não quer dizer que a sua importação para outros contextos culturais seja necessariamente recomendada. Noutro sentido, estudos realizados em países latinos indicam que o estilo indulgente pode ser igual ou inclusive melhor que o estilo autoritativo para o ajustamento social e psicológico dos filhos (Alonso-Geta, 2012; García & Gracia, 2009, 2010).

Estas discrepâncias encontradas na literatura sobre a relação entre os estilos educativos parentais e a adaptação psicológica e social das crianças e adolescentes parecem indicar a influência da cultura, sugerindo que essa relação varia dependendo do contexto (Kazemi et al., 2010; Nishikawa et al., 2010; Radziszewska et al., 1996; Spera, 2005; White & Schnurr, 2012) e, portanto, o estilo educativo parental adequado dependerá do entorno sociocultural em que acontece a socialização (Chao, 1994; Ho, 1989).

2.3. Avaliação dos Estilos Educativos Parentais

Historicamente, produziram-se importantes modificações nos diferentes enfoques teóricos sobre os estilos educativos parentais e, conseqüentemente, nas metodologias de estudo e na análise dos dados (Palacios, 1987). Na revisão exaustiva que realizam Holden e Edwards (1989) assinalaram a existência de mais de 80 questionários de avaliação sobre estratégias utilizadas pelos pais para educar os seus filhos. Estes autores encontraram diferentes problemas metodológicos e de conteúdo nesses instrumentos de avaliação. De acordo com Holden e Edwards (1989), a maioria dos questionários e das escalas procura

avaliar as intenções e opiniões ao invés das práticas concretas, e as questões, na sua maioria, são formuladas de forma genérica ou na terceira pessoa, favorecendo a aprovação social. Um exemplo citado pelos autores, “um castigo na hora certa vale mais que três explicações” (p. 92). Estes aspectos favorecem que os sujeitos respondam aos itens de forma geral, sem buscar comparações com as práticas reais. Além disso, sabe-se que há pequenos detalhes presentes na elaboração das questões que, se forem desconsiderados, poderão exercer um papel fundamental nas respostas. Estes autores também sinalizam os problemas relacionados com a metodologia utilizada nas medidas de avaliações como, por exemplo: muitos questionários não especificam a idade dos filhos, outros não dão informações das suas propriedades psicométricas nem da escala de respostas utilizadas. Finalmente, estas provas somente analisam a opinião dos pais, sem considerar a percepção dos filhos sobre os estilos educativos que recebem.

Como se mencionou na secção anterior, os estudos empíricos realizados por Baldwin et al. (1945) foram considerados pioneiros neste campo. A investigação realizada por eles foi feita através do Instituto de Pesquisa (*Fels Research Institute - Yellow Springs, Ohio*). Nessa escala um observador externo avaliava o comportamento da mãe em relação a seu filho, mediante escalas visuais. Ao analisar a escala Baldwin et al. (1945) encontraram três dimensões correlacionadas positivamente: democracia no lar, aceitação do filho e indulgência.

The Parenting Behavior Checklist – PBC – (Achenbach, 1991). Trata-se de um questionário com 100 itens que avaliam o comportamento dos pais com filhos pequenos de 1 a 5 anos. Consta de três escalas: expectativas relacionadas com o desenvolvimento dos filhos, disciplina e educação.

Parental Attitude Survey – PAS – que avalia as crenças e opiniões dos pais acerca da sua capacidade parental. É formada por cinco categorias: confiança no papel parental, aceitação, compreensão recíproca e confiança recíproca e a causa do comportamento da criança (Bayot, Hernández, & De Julián, 2005).

Estes dois instrumentos citados têm como objetivo avaliar distintos aspectos da relação entre pais e filhos e os comportamentos que configuram a mesma. Outra forma de avaliar é através de instrumentos que se baseiam nas dimensões sugeridas por Maccoby e Martin (1983), com o objetivo de classificar os pais em função das quatro tipologias propostas por Baumrind. Maccoby e Martin (1983) propuseram avaliar os estilos educativos a partir de duas dimensões teoricamente independentes (Darling & Steinberg, 1993; Smetana, 1995): exigência e responsividade. Apesar de, atualmente, coexistirem modelos teóricos que partem de três dimensões para avaliar os estilos educativos parentais, os modelos explicativos baseados em duas dimensões utilizados por Maccoby e Martin (1983), são os que, na atualidade, possuem maior relevância.

Darling e Steinberg (1993) realizaram uma revisão histórica do conceito de estilo parental, incluindo críticas e mudanças, propondo o entendimento de estilo parental como o contexto em que os pais influenciam seus filhos através de suas práticas de acordo com suas crenças e valores, indo além da combinação entre exigência e responsividade. No entanto, em geral todas estas escalas incluem as dimensões Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição. Fundamentados nessa proposta e nas anteriores propostas formuladas por estes autores, foram criadas várias versões de questionários para avaliar os estilos educativos parentais, bem como numerosas adaptações em relação aos diferentes contextos.

A seguir serão expostas algumas medidas que se embasam nesse modelo explicativo baseados em duas dimensões utilizados por Maccoby e Martin (1983).

Questionário de Estilos Educativos Parentais – *QEEP* (Lamborn et al., 1991). Traduzido e adaptado para a população portuguesa por (Ducharme et al., 2006; Cruz et al., 2011), adaptado das “*Parenting Scales*” (Lamborn et al., 1991). O QEEP é constituído por 19 itens organizados em duas subescalas – Aceitação/Responsividade e Monitorização/Exigência – e permite a identificação dos quatro estilos educativos parentais propostos por Baumrind (1973). As respostas obtidas a cada item são cotadas numa escala tipo *Likert* entre 1 e 4, em que 1 significa nada e 4 muito. Os valores de alfa obtidos foram de 0.81 para a Aceitação/Responsividade e de 0.84 para a Monitorização/Exigência. Para cada dimensão foi calculada a média da pontuação dos itens correspondentes. Foi aplicado a uma amostra 641 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, frequentando os anos de escolaridade 7º a 12º e distribuídos homogeneamente por género. A distribuição percentual dos participantes segundo o estilo educativo parental é semelhante à da amostra americana do questionário original (Ducharme et al., 2006).

No Brasil, foi adaptado e traduzido por Costa, Teixeira e Gomes (2000), numa amostra de 378 adolescentes, onde foram encontradas as duas dimensões propostas (exigência e responsividade) e os quatro estilos educativos parentais. Weber et al. (2004), deram continuidade a estes estudos, adaptando e validando para crianças brasileiras, em uma amostra de 239 crianças, de 9 a 12 anos, de duas escolas municipais.

The Parental Bonding Instrument – PBI – (Parker, Tupling, & Brown, 1979). Este instrumento é composto por duas dimensões denominadas, cuidado, que se refere às demonstrações de carinho, afeto e ternura por parte dos pais em relação aos filhos e, sobreproteção, entendida como intromissão nas atividades e relações dos filhos. Numa aplicação deste questionário com uma amostra de adolescentes australianos, obtiveram-se

índices de consistência interna de $\alpha=0,72$ para a dimensão cuidado da mãe e $\alpha=0,70$ para o pai. Para a dimensão sobreproteção, estes índices foram de $\alpha=0,63$ para a mãe e $\alpha=0,60$ para o pai (Heaven, Newbury, & Mak, 2004).

Parental Authority Questionnaire – PAQ – (Buri, 1991). Este instrumento está formado por 30 itens tipo “*likert*” e avalia os três protótipos de autoridade parental descritos inicialmente por Baumrind (1971): permissivo, autoritário e autoritativo. Uma recente validação deste instrumento feita por Reitman, Rhode, Hupp e Altobello (2002) com três amostras norte-americanas de classe alta, média e baixa respectivamente, aportou índices de consistência interna de $\alpha=0,56$ para a dimensão autoritativa nos adolescentes de classe média e 0,77 para a mesma dimensão em adolescentes de classe alta.

Parenting Practices Questionnaire – PBQ – (Robinson, Mandleco, Frost Olsen, & Hart, 1995). É um questionário de 62 itens que, posteriormente, foi revisado como “*Parenting Styles and Dimensions Questionnaire*” (Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – *PSDQ*) pelos mesmos autores, alguns anos depois (Robinson, Mandleco, Frost Olsen, & Hart, 2001). Este instrumento foi desenhado para avaliar as três dimensões descritas por Baumrind (1971): autoritativo, autoritário e permissivo, mediante três escalas que se dividem em vários factores cada uma, referentes a cada um dos mencionados estilos parentais. Foi traduzido e adaptado a diferentes culturas. Para a população portuguesa Miguel, Valentim e Carugati (2010) realizaram uma adaptação reduzida do PSDQ. Coolahan, McWayne, Fantuzzo e Grim (2002) adaptaram esta escala para o uso de países afro-americanos de baixo nível sociocultural e denominaram “*Parenting Behavior Questionnaire*” – *Head Star* (PBQ-HS).

Escala de Afecto – EA – e Escala de Normas e Exigências – ENE – (Fuentes, Motrico, & Bersabé, 2001). A escala de afeto consta de dois factores (afeto/comunicação e

crítica/rechaço), enquanto a ENE divide-se em três factores sobre a forma de estabelecer e exigir o cumprimento das normas (forma indutiva, rígida e indulgente). Ambas as escalas se apresentam em duas versões: filhos e pais. Na versão dos filhos, avalia-se a percepção que o adolescente tem do estilo educativo de seu pai e de sua mãe. Na versão dos pais, eles contestam os itens fazendo referência ao comportamento concreto de seu filho/a. Todas as pontuações evidenciaram uma adequada consistência interna (Fuentes, Motrico, & Bersabé, 2001).

Escala de Avaliação dos Estilos Educativos – 4E – (Palacios, 1994). É um questionário desenvolvido para os pais e consta de 20 itens compostos por quatro subescalas com quatro a seis itens cada uma. As escalas são denominadas: comunicação, afeto, nível de exigência e grau de controle. Estas escalas apresentam índices de consistência interna medidos mediante o coeficiente α de Cronbach de 0,53, 0,56, 0,52 e 0,56, para cada uma respectivamente.

ESPA29 – (Musitu & García, 2001). Este instrumento avalia os estilos educativos parentais dos pais em distintos contextos da vida cotidiana. Esta escala permite medir os estilos educativos parentais– autoritativo, autoritário, indulgente e negligente – através de duas dimensões independentes da conduta parental, extraídas do uso que os pais fazem das distintas práticas educativas. O filho avalia separadamente a atuação do pai e de sua mãe em 29 situações, obtendo uma média global nas duas dimensões. A consistência interna de Aceitação/Envolvimento e de $\alpha=0,951$ para mãe e $\alpha=0,945$ para o pai, enquanto que em Severidade/Imposição $\alpha=0,929$ para a mãe e $\alpha=0,927$ para o pai.

Esta escala foi traduzida e adaptada à população brasileira utilizando uma amostra de 2105 adolescentes brasileiros, com idades entre os 10 e os 18 anos, onde se replicou a estrutura de dois factores – Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição – que compõem

a escala, mediante a análise factorial exploratória. Para completar o estudo de replicabilidade, levou-se a cabo a análise da estrutura ortogonal de Procusto, comprovando-se que a estrutura era invariante para o pai e para a mãe (Martínez, García, Camino, & Camino, 2011).

Esta escala foi traduzida e adaptada também à população portuguesa. Participaram 849 adolescentes de ambos os sexos (57,2% raparigas e 42,8% rapazes), com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos ($M = 14,57$, $DP = 2,43$) e residentes no sul de Portugal. A validade de constructo foi estudada através da análise fatorial exploratória e a fidelidade do instrumento através da análise da consistência interna e da estabilidade temporal (pelo método de teste-reteste). Os resultados obtidos foram consistentes com os da versão original e reproduziram a estrutura bidimensional da escala. A versão portuguesa da ESPA-29 apresentou boas características psicométricas, com níveis de consistência interna e de estabilidade temporal bastante satisfatórias. Estes resultados sugerem que a versão portuguesa da ESPA-29 é fiável para o estudo dos estilos de socialização parental em adolescentes portugueses (Nunes, Luís, Lemos, & Ochoa, 2015)..

Este estudo não tem a pretensão de abordar todos os instrumentos de forma exaustiva. Uma robusta sistematização das especificidades dos diferentes métodos de avaliação dos estilos educativos parentais pode ser encontrada em (Holden & Edwards, 1989).

Resumo do Capítulo

O objetivo principal deste capítulo foi definir e desenvolver a perspectiva teórica a partir do qual são abordados os estilos educativos parentais no contexto da investigação. Na primeira secção foi sinalizado que os pais são socialmente designados como os primeiros responsáveis pela socialização dos seus filhos, na maior parte das sociedades. Na secção seguinte foi apresentada a definição dos estilos educativos parentais como padrões de

comportamento persistentes dos pais em face de diferentes formas de atuação dos filhos em situações da vida quotidiana, diferenciando-o conceptualmente das práticas educativas parentais. Em seguida, foram apresentadas as principais perspectivas teóricas dos estilos educativos parentais: a abordagem dimensional e a abordagem tipológica, centrando especial atenção na abordagem tipológica, perspectiva adotada na descrição e compreensão das relações entre os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores dos filhos. A utilização desta tipologia permitiu lidar com a multiplicidade de variáveis e tomar conhecimento da forma complexa como se podem associar entre si. Descreveram-se, por último, de forma sintética e integralmente, alguns instrumentos metodológicos a partir dos quais diferentes teóricos avaliaram os estilos educativos parentais, dando ênfase à Escala de Socialização Parental (ESPA29) utilizada nesse estudo.

Capítulo 3. Valores

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar o desenvolvimento das perspectivas teóricas sobre os valores. Abordam-se, assim, definições e conceitos de autores fundamentais para a configuração e compreensão vigente dos valores humanos que, ao longo dos anos, foram criando uma história para os valores, em referência ao modo de analisar, avaliar e observar esse construto.

Numa primeira secção, serão abordados os antecedentes históricos sobre os valores, o modo como têm vindo a acompanhar a história da humanidade, e também como foi sendo definido ao longo do tempo através de diversas teorias. Em seguida expõem-se as perspectivas teóricas atuais no estudo e compreensão deste construto. Atualmente, os valores podem ser entendidos dentro de duas perspectivas: cultural, em que a estrutura dos valores é estudada em função de cada cultura e a perspectiva individual, em que os valores caracterizam as prioridades e orientam os indivíduos. Em relação à abordagem cultural, será feita referência nessa secção de maneira sucinta, porque será descrita de forma pormenorizada no capítulo 5 sobre os estudos transculturais. Na terceira e última secção será abordada a avaliação dos valores, isto é, os instrumentos e as estratégias que podem ser utilizados para avaliar esse construto.

3.1. Antecedentes Históricos dos Estudos Sobre Valores

O estudo dos valores humanos foi, durante os últimos cento e setenta anos, uma área da competência exclusiva da filosofia. A reflexão filosófica tem indiscutíveis méritos na fundamentação e construção das teorias sobre valores humanos, mas raras vezes a filosofia arriscou propostas exaustivas e sistemáticas sobre valores específicos. De facto, as

classificações filosóficas dos valores não permitem o acesso direto aos valores propriamente ditos, mas apenas a grandes categorias axiológicas. As tentativas de identificação dos valores concretos que animam a conduta humana foram desenvolvidas principalmente pela psicologia e pelas ciências sociais durante a segunda metade do século XX. Nestas áreas do conhecimento podem-se encontrar as contribuições mais significativas para a discriminação dos valores humanos (Almeida & Sobral, 2009).

As transformações sociais ocorridas a partir dos anos Setenta refletiram também na conceptualização dos valores. Nas décadas de 1980 e 1990, os valores foram destacados em estudos transculturais, tendo como objetivo encontrar dimensões comuns entre o plano individual e cultural que permitissem comparar sociedades e pessoas (Ros, 2001). A seguir, será feita uma breve exposição acerca de alguns autores fundamentais para a configuração e compreensão vigente dos valores humanos: Thomas e Znaniecki, Parsons (Teoria da ação social) e Maslow (Teoria das necessidades humanas).

3.1.1. Thomas e Znaniecki

Em ampla revisão bibliográfica sobre o tema, Ros (2001) apontou alguns precursores dos estudos sobre valores. Entre eles, advindos da tradição sociológica, Thomas e Znaniecki foram destacados pelo livro publicado “El Campesino Polaco” (1918-1920). A obra teve como objetivo estudar os processos de adaptação dos imigrantes poloneses aos EUA, no início do século XX. Neste clássico, por meio do estudo de documentos escritos pelos imigrantes, foram introduzidos os conceitos de atitudes e valores, os quais foram diferenciados. Assim, atitudes foram definidas como “processo da consciência individual que determina a atividade real ou possível do indivíduo no mundo social” (Thomas & Znaniecki, 1918, p. 45), ou seja, a atitude é um processo no qual o indivíduo se dá conta de uma situação

e decide como atuar frente a ela. Como exemplos de atitudes, eles citam a decisão de um trabalhador ao escolher uma ferramenta para o trabalho, a tendência de gastar dinheiro, os sentimentos e ideias de um poeta expressos em uma poesia e o interesse por compreender uma teoria científica. Os valores foram definidos como qualquer dado que tenha um conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e um significado que possa ser objeto atitudinal (Thomas & Znaniecki, 1918).

Conforme Ros (2001) a contribuição destes autores reside no facto de eles reconhecerem na sua definição de atitudes, o componente cognitivo, pois anteriormente a atitude era definida apenas em termos emocionais e comportamentais, excluindo-se a cognição. Quanto aos valores, eles os definiram como sendo correlacionados às metas, possuindo, assim, cinco motivadores subjacentes: reconhecimento social, segurança, resposta, competência e novas experiências. Os valores seriam, então, os responsáveis por criar um elo entre as atitudes e a estrutura social. Deste modo, cabe ressaltar que: (a) as atitudes e os valores estão relacionados, embora compreendam construtos diferentes; e (b) as atitudes têm natureza intrasubjetiva, enquanto os valores são intersubjetivos (Ros, 2006).

Apesar de Thomas e Znaniecki (1918-1920) não terem se aprofundado no campo dos valores, nem terem desenvolvido pesquisas empíricas ou teorias na área, eles trouxeram contribuições inegáveis a nível conceptual e analítico.

3.1.2. Teoria da Ação Social

Talcott Parsons buscou desenvolver uma teoria geral do comportamento humano, transformando o conceito de Weber de ação social que trata de pessoas, em atores que realizam ações. Deste modo, é atribuída a Parsons a introdução do conceito de ação motivada, ideia está presente nas teorias atuais acerca dos valores, as quais afirmam que a

realização de um valor procura representar uma meta motivacional subjacente (Schwartz & Bilsky, 1987). Este conceito parte do princípio de que as pessoas se encontram motivadas a agir segundo três critérios: cognitivos, catéticos e avaliativos, e pelas orientações de valor que lhes obrigam a respeitar certas normas que limitam sua eleição. Segundo Parsons, os valores seriam os compromissos com estes critérios, sendo baseados em variáveis-padrão; estas seriam uma dicotomia que representa os dilemas que o indivíduo enfrenta quando tem que decidir acerca de uma situação. Além disso, o autor ainda considera que os valores instigam o comportamento na pessoa e que estão internalizados e hierarquicamente organizados por eles (Ros, 2006).

De entre as principais contribuições deste autor para a área dos valores humanos, é importante citar:

- ofereceu uma definição de valores;
- forneceu a ideia de que sem valores comuns a vida social dificilmente seria possível;
- introduziu a noção de orientação dos valores;
- a ideia de que a eleição de determinado valor é em si estruturada, refletindo combinação de variáveis-padrão inerentes que poderiam resultar em valores; e, por fim,
- a ideia de que a institucionalização dos valores num grupo social produz um efeito de perfeição.

Mesmo diante de tais contribuições, Parsons é criticado devido à falta de apoio empírico que a sua teoria possui; afinal, até 1960, poucos dados tinham sido coletados a fim de testar as suas hipóteses (Spates, 1983). Apesar destas críticas, a importância de Parsons deve ser reconhecida, visto que as suas ideias contribuíram para a formação de teorias e concepções vigentes acerca dos valores.

3.1.3. Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas

Diferente da visão socioantropológica dos autores supracitados, a obra de Abraham Maslow acerca da hierarquia das necessidades é uma das que mais contribuiu para as teorias de valores em se tratando do âmbito psicológico (Gouveia, 1998; Inglehart, 1991; Schwartz, 1992). Não poderia ser diferente, visto que a teoria maslowniana surgiu, especificamente, em contexto clínico (Ros, 2006).

Maslow (1954) dedica o quarto capítulo de seu livro *“Motivation and Personality”* para explicar sua teoria da motivação que deriva de sua experiência clínica que ele denominava como holística *“gestalt”* e dinâmica, porque estava fundamentado em autores como Sigmund Freud, Erich Fromm, Wilhelm Reich, Carl Jung e Alfred Adler. O comportamento motivacional, segundo Maslow, é explicado pelas necessidades humanas. Como motivação, entende-se o resultado dos estímulos que impulsionam os indivíduos, levando-os a agir com algum propósito. Sempre se torna necessário que algum estímulo seja implantado para haver uma ação, podendo ser decorrente de estímulo externo ou proveniente do próprio organismo.

Na teoria da motivação de Maslow, as necessidades humanas estão organizadas e dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e de influência. Representadas numa pirâmide, tendo na base as necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas) e no topo, as necessidades mais elevadas (as necessidades de autorrealização). Segundo este autor, as necessidades humanas dividem-se em três níveis: necessidades fisiológicas (comida, bebida, desejo sexual), necessidades de segurança (estabilidade, proteção, estrutura), necessidades de afiliação e amor (intimidade, contato, família), estima (autorespeito e autoestima), autorrealização (realizar, desenvolver-se), conhecimento (entender, explicar, ter iniciativa) e

estéticas (busca ativa da beleza). Estas necessidades estão organizadas hierarquicamente, de forma que uma emerge geralmente após a necessidade anterior a esta ser satisfeita.

Maslow (1943) fornece importantes contribuições tanto à área clínica – ao postular a benevolência do ser humano, uma das ideias que engendram a Abordagem Humanista – como à Psicologia Social, em especial, para a área dos valores humanos. Entre as suas principais contribuições, destacam-se:

- consideração de que todas as necessidades e, conseqüentemente, todos os valores são positivos;
- consideração de que os valores podem representar necessidades deficitárias (como as necessidades fisiológicas); e, por fim,
- diferenciação das temáticas de necessidades e valores. Além disso, para ele seria possível identificar os valores essenciais do ser humano quando pessoas que vivenciavam experiências muito positivas (felicidade, satisfação plena) fossem perguntadas acerca de seus valores (Maslow, 1954).

3.2. Perspectivas Teóricas Atuais Sobre os Valores

Entende-se que estas primeiras contribuições possibilitaram suporte para o desenvolvimento de estudos que, cada dia mais, têm situado os valores como um construto importante na Psicologia. Atualmente, os valores podem ser entendidos dentro de duas principais perspectivas: cultural, em que a estrutura dos valores é estudada em função de cada cultura e a perspectiva individual, em que os valores caracterizam as prioridades e orientam os indivíduos, os principais teóricos são Rokeach (1973) e Schwartz (1994b). Os valores individuais e culturais ocupam diferentes níveis conceituais, porém estão fortemente relacionados. Por um lado, a sociedade socializa seus membros para internalizar os valores

que os conduzem a lutar pelos seus interesses pessoais, por outro lado, a se adaptarem às exigências das instituições sociais (Schwartz, 1995).

3.2.1. Valores na Perspectiva Cultural

Os valores culturais são os ideais normativos de um grupo determinado, são concepções compartilhadas referentes às formas de comportamento adequado. Originam-se ou mantêm-se porque satisfazem aos interesses ou dão respostas aos problemas que afronta o grupo em seu conjunto; ou seus membros mais poderosos segundo se adote uma perspectiva mais ou menos funcionalista (Molpeceres, Llinares, & Musitu, 2001). Os valores culturais possuem uma natureza prescritiva diferente das preferências individuais, porém também guiam a conduta. Os valores culturais, diferente dos valores pessoais, são fonte de obrigação moral (Nisan, 1996). Nesta perspectiva, considera-se que os valores resultam da influência de uma série de variáveis sociais, políticas ou económicas, e os estudos na área visam avaliar em que medida estas variáveis são responsáveis pela consolidação cultural de um perfil valorativo (Ros, 2006).

As teorias transculturais de Hofstede (1984, 1997), de Triandis (1994a) e de Inglehart (1977) representam na atualidade as teorias mais analisadas sobre as dimensões culturais dos valores (Ros, 2001). As três teorias serão referidas no capítulo 5 sobre os estudos transculturais, portanto, não serão descritas aqui.

3.2.2. Valores na Perspectiva Individual

No plano individual os valores servem para caracterizar as prioridades que orientam as pessoas e as bases motivacionais nas quais os valores se apoiam. Servem também para explicar as diferenças entre os indivíduos (Ros, 2001). Os valores individuais costumam estar

relacionados com as decisões que adotamos e com as atitudes que expressamos na hora de tomar as decisões (Tetlock, 1986).

A seguir se apresentará as contribuições de Rokeach (1973) e Schwartz (1992).

Valores Instrumentais e Terminais de Rokeach

Milton Rokeach é um renomado pesquisador no campo dos valores e tem sido considerado um dos que mais contribuíram para os avanços na área da Psicologia (Gouveia, 1998). Os seus estudos representaram um grande passo para a compreensão dos valores, pois foi ele o primeiro a realizar uma análise sistemática dos valores, tornando possível a sua medição empírica (Ros, 2001). Devido às suas contribuições, em especial para as teorias recentes dos valores humanos (Schwartz, 1992), Rokeach tem sido considerado o pai desta área.

Segundo Rokeach (1973), para que uma concepção sobre a natureza dos valores seja cientificamente fértil, é necessário que ela seja intuitiva e, ao mesmo tempo, passível de ser definida operacionalmente. Com base nisso, ele estabelece cinco pressupostos básicos, a saber:

- o número de valores que uma pessoa possui é relativamente pequeno;
- as pessoas possuem os mesmos valores independentemente da cultura;
- os valores são organizados em sistemas de valores;
- os antecedentes dos valores podem ser determinados pela cultura, sociedade, instituições e personalidade de cada indivíduo; e, por fim,
- as manifestações dos valores são dadas em fenômenos considerados dignos de serem estudados e entendidos pelos pesquisadores das Ciências Sociais.

Baseado em tais pressupostos, este autor conceptualizou os valores como prioridades axiológicas que guiarão a vida das pessoas, podendo ser concebidos como “uma crença duradoura de que um modo específico de comportamento ou estado último de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo de comportamento ou estado final de existência oposto ou inverso” (Rokeach, 1973, p. 5). Assim, ele concebe-os como crenças transituacionais, hierarquicamente organizadas, que, quando internalizadas, passam a agir como guia do comportamento humano, tornando-se critério para julgar a si próprio, aos outros ou a situações particulares (Rokeach, 1981).

Rokeach (1981) afirma que os valores são:

- crenças prescritivas, isto é, que dizem o que é adequado e inadequado fazer;
- organizados segundo um critério de importância;
- a maioria dos valores são estáveis e orientam as decisões pessoais porque são internalizados durante o processo de socialização e porque alguns (os que a pessoa considera mais importantes) constituem o núcleo de suporte da personalidade; e,
- um valor refere-se a um modo de conduta ou estado final de existência - valores instrumentais e terminais (Ros, 2006).

O autor estruturou uma tipologia dos valores em dois níveis: terminais e instrumentais. Os valores terminais referem-se a estados finais desejáveis de existência, ou seja, objetivos que uma pessoa gostaria de alcançar durante a sua vida; enquanto os valores instrumentais se referem aos modos de comportamento preferíveis e positivamente valorizados, ou meios para alcançarem os valores terminais. Rokeach faz uma distinção entre valores terminais pessoais, definindo como valores centrados no indivíduo, metas que o indivíduo percebe como benéficas para si mesmo, por exemplo, uma vida cômoda. Enquanto que os valores terminais sociais estão centrados na sociedade, por exemplo, um mundo de

paz. Dentro dos valores instrumentais Rokeach também faz uma separação entre valores morais e valores de competência. Os primeiros são por ele definidos como modos de comportamento esperados, que possuem uma referência interpessoal que, quando violados, provocam sentimento de culpa, por exemplo, responsabilidade. Os segundos possuem uma referência pessoal, centrados na pessoa e não na sua relação com os outros, que, quando violados, provocam a sensação de vergonha e de incompetência, por exemplo, a inteligência (Rokeach, 1973).

No âmbito das principais contribuições de Milton Rokeach para a área dos valores humanos, destacam-se:

- sintetizou conceitos e reuniu ideias de perspectivas diferentes e sugeriu uma abordagem transdisciplinar;
- fez uma distinção entre valores, atitudes e traços;
- apresentou uma definição específica para os valores humanos e os sistemas de valores;
- propôs um instrumento para medir os valores humanos; e, por fim,
- comprovou que os valores são centrais no sistema cognitivo, além de diferenciar valores instrumentais e terminais (Gouveia, Martinez, Meira, & Milfont, 2001).

Apesar de ser um clássico do estudo dos valores, a sua hipótese da relação funcional entre os valores terminais e instrumentais foi criticada, como foi também a própria distinção entre os tipos de valores pois, segundo as evidências, os sujeitos não diferenciam claramente entre valores instrumentais e terminais (Schwartz, 1992). Parte do problema do modelo de Rokeach arraiga na confusão entre o plano individual e o plano cultural na análise dos valores (Molpeceres et al., 2001).

Tipos Motivacionais de Schwartz

Schwartz (1992) é o representante mais recente na elaboração de teorias sobre valores na tradição da psicologia social (Rohan & Zanna, 1996) e Psicologia Transcultural (Smith & Schwartz, 1997). Apesar das contribuições inegáveis de Rokeach para o estudo dos valores, Schwartz tem sido considerado como o principal referencial da área, desde a década de 1980, com pesquisas transculturais. Este autor desenvolveu duas teorias sobre os valores, uma em âmbito cultural (Schwartz, 2006) e outra individual (Schwartz, 1992, 2005).

Para Schwartz (2001), aparentemente existem cinco características que são comuns a quase todas as definições apontadas sobre valores:

- valores são crenças, pois despertam sentimentos positivos ou negativos. As crenças estão intrinsecamente ligadas à emoção e não a ideias objetivas;
- são conceitos motivacionais, porque se referem a objetivos desejáveis, ou seja, que as pessoas se esforçam para alcançar;
- transcendem situações e ações específicas, pelo facto de possuírem natureza abstrata e serem relevantes nos diversos âmbitos da vida individual; e, por fim,
- conduzem a avaliação de ações, políticas, pessoas e eventos, ou seja, servem como padrão ou critério de julgamento.

Schwartz e Bilsky (1990) concebem os valores humanos como concepções do desejável que interferem na maneira como as pessoas selecionam suas atitudes e avaliam os eventos, transcendendo situações específicas, guiando as ações humanas e sendo organizados de acordo com sua importância relativa. Neste sentido, os valores são concebidos como atendendo a metas motivacionais e visando a satisfação de necessidades humanas. Tendo em conta estes pressupostos o autor propõe a sua definição de valores como: “metas desejáveis e que transcendem situações específicas, organizadas hierarquicamente, que variam segundo

sua importância e que servem como princípios na vida de uma pessoa ou de outra entidade social” (Schwartz, 2001, p. 55). Para o autor, fica implícita nesta definição de valor como meta que:

- serve aos interesses de alguma entidade social;
- que pode motivar a ação dando-lhe direção e intensidade emocional;
- funciona como critérios para julgar e justificar a ação; e, por fim,
- que se adquirem tanto através da socialização nos valores do grupo dominante, como através da experiência pessoal de aprendizagem (Schwartz, 2001 p. 55).

O modelo de Schwartz (1992) centraliza a estrutura do sistema de valores em interesses e motivações, dando prioridade ao conteúdo motivacional. De acordo com a sua teoria, as bases motivacionais dos valores são originárias de três necessidades humanas universais:

- necessidades biológicas do organismo;
- necessidades sociais relativas à regulação das interações interpessoais;
- necessidades sócio-institucionais referentes à sobrevivência e bem-estar dos grupos (Schwartz, 2001, p. 55).

Segundo o autor, os valores possuem características comuns e a distinção entre eles está na motivação expressada por cada um deles. Schwartz (1992, 1994a) não supõe que os valores humanos individualmente sejam universais, senão que seriam universais as motivações que os sustentam. Estas dariam origem aos tipos de valores ou tipos motivacionais, os quais são tratados em termos do seu conteúdo e da sua relação dinâmica de compatibilidade e conflito entre si.

As três necessidades humanas universais mencionadas anteriormente Schwartz e Bilsky (1987) sugerem sete tipos motivacionais na primeira versão da teoria. Posteriormente,

a teoria foi remodelada e foram propostos onze e dez tipos (Schwartz, 1992), consolidando-se atualmente em dez tipos (Schwartz, 1992, 1994a). Esta teoria considera a existência de dez domínios motivacionais reconhecidos em diferentes culturas de todo o mundo, em que os indivíduos apenas diferem entre si no grau de importância que atribuem a cada valor (Schwartz & Bilsky, 1990; Schwartz & Bardi, 2001).

O quadro (3.1) ilustra os dez tipos de valores sugeridos por Schwartz, o tipo de motivação que expressam e os elementos que o compõem e, por último, a necessidade básica da qual derivam.

Quadro 3.1. Valores propostos por Schwartz

Tipos de valores	Descrição da motivação	Elementos que o compõem	Necessidade da qual deriva
Poder	Conseguir “ <i>status</i> ” e prestígio social e, controle sobre as pessoas e recursos.	Poder e reconhecimento social. Riqueza. Autoridade. Preservar a imagem pública.	Necessidade individual de domínio e controle.
Realização	Sucesso pessoal, obtido por meio de demonstração de competência, segundo os critérios sociais.	Bem-sucedido. Ambicioso. Influente Capaz. Inteligente.	Competência para obter recursos e aprovação social.
Hedonismo	Prazer e gratificação sensual para si mesmo.	Prazer. Curtir a vida.	Necessidades orgânicas e prazer associado a sua satisfação.
Estimulação	Excitação, novidade, atrevimento e desafio na vida.	Atrevido. Vida excitante. Vida variada.	Estimulação para manter um nível ótimo de ativação.
Autodireção	Independência de pensamento, criatividade e exploração.	Criatividade. Liberdade. Curiosidade. Eleger metas pessoais. Respeito a si mesmo.	Necessidade pessoal de controlar o meio. Necessidade de autonomia e de independência.

Universalismo	Tolerância, compreensão e promoção do bem-estar de todos e da natureza.	Tolerância. Justiça Social. Igualdade. Paz. União. Respeito à natureza. Harmonia interior. Beleza. Sabedoria.	Necessidade de sobrevivência de sujeitos e grupos. Quando os recursos de que depende a vida, são escassos e necessitam serem compartilhados.
Benevolência	Promoção e procura do bem estar das pessoas íntimas.	Prestativo. Leal. Que perdoa. Honesto. Amor maduro. Vida espiritual. Vida com sentido. Responsável. Amizade verdadeira.	Necessidade de interação positiva para promover o bem estar do grupo. Necessidade de afiliação.
Tradição	Respeito, compromisso e aceitação dos ideais e costumes da sociedade ou das religiões.	Respeito pela tradição. Humilde. Devoto. Moderado. Distanciamento.	Expressão da solidariedade e singularidade grupal.
Conformidade	Controle de impulsos e ações que podem prejudicar outros, violar expectativas ou normas sociais.	Obediência. Polidez. Autodisciplina. Honrar aos pais e anciãos.	Inibição das inclinações individuais, potencialmente destrutivas para o funcionamento harmónico do grupo.
Segurança	Integridade pessoal, estabilidade da sociedade, do relacionamento e de si mesmo.	Reciprocidade de favores. Saudável. Asseado. Segurança familiar. Ordem social.	Exigências básicas de sobrevivência individual e grupal.

Fonte: adaptado de Schwartz (2001, p. 56).

Tipos motivacionais de Schwartz (1994):

- Poder. Com este tipo motivacional é sugerida a busca de “*status*” social e prestígio, além de controle e/ou domínio sobre pessoas e recursos (*e.g.* autoridade, poder social, riqueza).
- Realização. Evidencia a demonstração de sucesso pessoal e competência de acordo com padrões sociais aceitáveis (*e.g.* ambicioso, capaz, obter êxito).

- Hedonismo. Este tipo motivacional indica a busca de prazer e gratificação sexual por parte do indivíduo (*e.g.* desfrutar da vida, prazer).
- Estimulação. Diz respeito à busca de excitação, novidades e mudanças na vida (*e.g.* ser atrevido, uma vida excitante, uma vida variada).
- Autodireção. Compreende a busca de independência do pensamento e ação, envolvendo escolhas, criatividade e exploração (*e.g.* criatividade, independente, liberdade).
- Universalismo. Indica a busca da compreensão, tolerância, aceitação e bem-estar de todos, além da proteção e preservação dos recursos naturais (*e.g.* aberto, amizade verdadeira, igualdade, justiça social, protetor do meio ambiente, sabedoria, um mundo em paz, um mundo de beleza).
- Benevolência. É representado pela busca e preservação do bem-estar das pessoas com quem se mantêm relações de intimidade (*e.g.* honesto, não rancoroso, ter sentido na vida).
- Tradição. Este tipo se traduz pela busca de respeito, compromisso e aceitação de costumes e ideias impostas pela cultura ou religião (*e.g.* devoto, honra aos pais e mais velhos, respeito pela tradição, vida espiritual).
- Conformidade. Refere-se a restrições de ações, impulsos e inclinações que violam as expectativas e normas sociais vigentes (*e.g.* autodisciplina, bons modos, obediência).
- Segurança. Compreende a busca de segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, dos relacionamentos e de si mesmo (*e.g.* ordem social, segurança familiar, segurança nacional).

A teoria de Schwartz (2006) sugere que as ações na busca de qualquer valor, têm consequências psicológicas, sociais e práticas, que podem conflitar ou serem equivalentes

com a busca de outros valores. As pessoas podem buscar valores antagônicos, mas não numa mesma ação. A presença do conflito e a tomada de decisões, segundo o autor, são fundamentais para o desenvolvimento e a cristalização dos valores. Em ausência de conflito os valores não despertam atenções e, neste caso, as respostas habituais são suficientes. Sendo assim, os valores podem desempenhar um papel secundário no comportamento, exceto quando existam conflitos (Schwartz, 1995). A hipótese de Schwartz (1992) é de que existem aspectos universais da psicologia humana e dos sistemas de interação, fazendo com que algumas compatibilidades e conflitos entre os tipos de valores, se encontrem em todas as culturas humanas e se constituam em eixos articuladores universais dos sistemas de valores. Os valores motivacionais têm, segundo a sua teoria, uma relação dinâmica entre si. As ações que buscam alcançar um determinado valor podem ser compatíveis ou conflitantes com a busca de outro valor. Em outras palavras, as relações de (in)compatibilidade entre os valores são deduzidas a partir da proximidade que eles ocupam em um espaço bidimensional. Deste modo, esta estrutura diz respeito a tais relações de conflito e congruência entre os tipos motivacionais, e não a sua importância relativa (Schwartz, 2011).

De acordo com Schwartz e Boehnke (2004), a afirmação de que este arranjo circumplex dos valores forma um contínuo motivacional é especialmente importante quando se pretende relacionar as prioridades valorativas com outras variáveis. É esperado que determinada variável que apresente uma correlação de alta magnitude com um tipo motivacional, apresente correlações de magnitude próximas com os tipos motivacionais subjacentes, e que esta magnitude decresça, ou se torne negativa, à medida que se correlacione a variável com tipos motivacionais conflitantes ou opostos ao primeiro. Portanto, essas correlações devem seguir o padrão de uma curva sinusoidal que segue a ordem dos valores ao redor do círculo, como esperado em um modelo circumplex.

Na Figura 3.1 é apresentada a estrutura teórica das relações entre valores, tal como identificadas por Schwartz (2006).

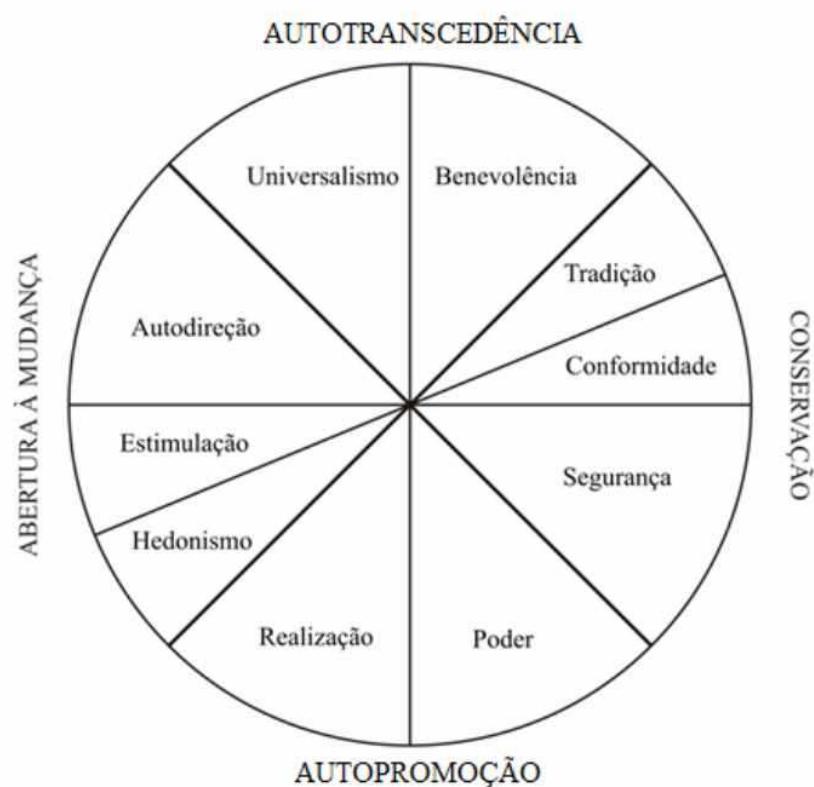


Figura 3.1. Estrutura dos Tipos Motivacionais (Adaptado de Schwartz, 2006, p.142).

Os tipos motivacionais descritos podem ser organizados em uma estrutura circular na qual são visíveis às relações de complementaridade e de oposição entre os valores, ou seja, os valores que se situam mais próximos entre si têm motivações subjacentes semelhantes e aqueles que estão mais distantes no círculo terão motivações subjacentes mais antagónicas. A estrutura mostra-nos que quanto mais próximos estão determinados tipos motivacionais, mais semelhantes são suas motivações subjacentes. Da mesma forma, quanto mais distantes, mais antagónicas são as suas motivações subjacentes (Schwartz & Boehnke, 2004). A estrutura total dos sistemas de valores organiza-se em duas dimensões opostas:

O primeiro eixo – abertura à mudança “*versus*” conservação – ordena os valores em função da tendência pessoal para a independência de pensamento e abertura à mudança ou, pelo contrário, para a defesa da estabilidade e preservação do estado de coisas.

O segundo eixo – autopromoção “*versus*” autotranscendência – refere-se à realização de valores centrados no bem-estar e no desenvolvimento individual ou orientados para o bem-estar e a harmonia coletiva. A estrutura dinâmica de valores identificada por Schwartz organiza os valores de acordo com o grau de motivação que as pessoas possam ter para satisfazer os seus próprios interesses, inclusive usando os demais, em contraposição, a motivação para transcender as posturas egoístas e promover o bem estar dos demais e da natureza. O valor motivacional hedonismo tem elementos partilhados pelas dimensões abertura à mudança e autopromoção, porque não compartilha a motivação competitiva que expressam os valores de realização e poder, e, por outro lado, possui a mesma motivação de ativação e desafio que caracterizam os valores de abertura à mudança (Schwartz & Boehnke, 2004).

O resultado desta teoria é que o comportamento de cada pessoa estará mais relacionado com alguns tipos de valor do que com outros. Ao verificar-se qual o tipo de valor que está associado à conduta certa, os demais valores decrescem de importância numa estrutura circular até que o último valor corresponda ao valor oposto ao primeiro que motivou a conduta. Por exemplo, uma pessoa que tem a igualdade como valor, a sua conduta estará de acordo com o tipo motivacional de universalismo, agirá também com benevolência e se afastará da tendência à realização e poder. Schwartz destaca como muito importante essa evidência da relação que considera monotônica entre as prioridades de valor e os efeitos sobre a conduta de cada pessoa

A estrutura do modelo de valores culturais de Schwartz é similar à sua teoria de valores individuais. Para Schwartz (1994b), a tipologia de valores a nível cultural constitui ferramenta útil ao estudo de variações entre culturas, na medida em que as diferenças observadas nas condutas sociais podem ser associadas aos diferentes tipos motivacionais e explicadas com base nesse referencial.

Schwartz (1994b) e Schwartz e Ros (1995), fundamentando-se na mesma estrutura de referência teórica dos valores individuais, extraíram sete tipos de valores (conservadorismo, autonomia intelectual, autonomia afetiva, hierarquia, controle, comprometimento igualitário e harmonia), dos quais foram derivadas três dimensões bipolares.

A primeira opõe-se às sociedades nas quais os indivíduos privilegiam a coletividade e o relacionamento com os outros (conservadorismo) às sociedades em que o indivíduo é encorajado a ser autônomo e a expressar os seus atributos intelectuais e afetivos individuais (autonomia intelectual e afetiva).

A segunda estabelece a distinção entre os grupos culturais em que os indivíduos são socializados para cumprirem sem questionamentos as regras e obrigações associadas aos seus papéis (hierarquia) e aos grupos nos quais a socialização se encontra apoiada na valorização do comprometimento voluntário com os outros (comprometimento igualitário).

A terceira dimensão diferencia as sociedades em que as pessoas procuram ativamente controlar e modificar o seu ambiente natural e social (controle) daquelas nas quais os indivíduos aceitam o mundo como ele é e procuram preservá-lo (harmonia).

A análise a nível cultural, por eles proposto, considera três dimensões fundamentais que constituem os eixos da cultura da sociedade. Expressam as soluções dadas aos problemas relativos à natureza da relação entre o indivíduo e o grupo, a forma de garantir o

comportamento responsável necessário para sustentar a estrutura da sociedade e a relação da humanidade com o meio físico e social.

Apesar da ampla aceitação dos seus princípios, a teoria de Schwartz não angaria validade empírica universal, apresentando ainda alguns resultados contraditórios (Pereira, Lima, & Camino, 2001) que sugerem prudência na adesão acrítica à estrutura circular de valores motivacionais.

3.3. Avaliação dos Valores

Apesar dos valores terem sido objeto de estudos desde épocas remotas, o seu estudo científico, porém, começou com as primeiras tentativas de medida. Em 1928, o filósofo Eduard Spranger, na Alemanha, elaborou uma espécie de tipologia para o estudo dos valores e da personalidade. Spranger, entretanto, não elaborou um instrumento para a verificação da sua teoria. Somente em 1931, o seu estudo foi traduzido para o inglês e a sua teoria foi utilizada como base para a construção do primeiro instrumento para avaliação dos valores, denominado “*Study of Values*” (Tamayo & Porto, 2009).

O Estudo dos Valores – Allport, Vernon e Lindzey (1951)

Inspirados nos estudos de Spranger, estes autores procuraram fazer uma classificação dos tipos de seres humanos ideais. Allport, Vernon e Lindzey (1951) criaram um instrumento para medir seis interesses ou motivos da personalidade: teórico, econômico, estético, social, político e religioso, que consistia em duas partes, em que, na primeira, os participantes deveriam responder a 30 questões escolhendo uma de duas possibilidades de resposta; e, na segunda parte, os respondentes deveriam ordenar quatro alternativas de resposta para cada

questão, da mais a menos preferida. Durante muitos anos, este instrumento foi o mais popular nos estudos dos valores (Tamayo & Porto, 2009).

Treze Modos de Viver – Morris (1956)

O instrumento proposto por Morris (1956), denominado Treze Modos de Viver, também tem as origens filosóficas, em especial, àquelas advindas do pragmatismo norte-americano. Segundo este autor, um estudo científico dos valores seria capaz de avançar o empreendimento das ciências humanas. Assim, ele formulou treze concepções acerca dos modos de viver (por exemplo, cultivar a independência de pessoas e coisas, preservar o melhor que o homem tem atingido e atuar e aproveitar a vida por meio de participação em grupos), os quais são muito diferentes em seu conteúdo e incluem valores que foram defendidos em vários sistemas éticos e religiosos (Döring, 2008). Neste instrumento, os respondentes são instruídos a pensar acerca do tipo de vida que eles gostariam de ter, ordenando cada modo de viver em uma escala de sete pontos de gostaria muito a não gostaria muito.

Rokeach Values Survey (RVS) – Rokeach, 1967

Alguns autores consideram o RVS (Rokeach, 1967), como o primeiro instrumento de avaliação dos valores. As contribuições teóricas de Rokeach foram referenciadas no início deste capítulo. Em 1967, Rokeach elaborou um instrumento com o fim de identificar os valores humanos. Este instrumento foi amplamente utilizado no estudo dos valores e continua sendo utilizado em diversas pesquisas das ciências sociais. O RVS é um inventário de 36

valores, dividido em duas partes: 18 valores terminais que se referem a metas gerais da existência (*e.g.* liberdade, igualdade) e 18 valores instrumentais que expressam comportamentos ou qualidades morais (*e.g.* obediente, honesto). A escala de respostas utilizada é de tipo ordinal. A escala apresenta duas listas de valores (terminais e instrumentais). Para cada lista, o respondente deve colocar em ordem de importância os valores descritos, ficando em primeiro lugar o mais importante e, por último, o de menos relevância.

Questionário de Valores de Schwartz – PQV

Após a descrição de alguns instrumentos referentes a medidas de valores inspirados nos estudos filósofos, tanto no nível das teorias de valores culturais como pessoais, será mencionado, o instrumento empregado nessa pesquisa, o Inventário de Valores de Schwartz – SVS (Schwartz, 1992) e, posteriormente aprimorado, no Questionário de Perfis de Valores (PQV) (Schwartz, Lehmann, Burgess, & Harris, 2001). O PQV, instrumento foi aplicado em diversas culturas, tendo uma versão de 40 itens traduzida para o português do Brasil por Tamayo (2007), denominado Questionário de Perfis de Valores Pessoais (QPVP).

Na primeira publicação sobre o modelo dos tipos motivacionais, Schwartz e Bilsky (1987) empregaram a medida de valores proposta por Rokeach (RVS – 36), constituída de 36 valores, sendo 18 instrumentais e 18 terminais, para mensurar oito domínios motivacionais propostos. Embora o RVS – 36 tenha servido ao propósito no primeiro estudo, Schwartz (1992) optou por desenvolver um instrumento próprio, mais amplo, tendo como base o questionário de Rokeach, que compreendesse os novos tipos motivacionais propostos.

O “*Schwartz Value Survey*” (SVS) foi o primeiro instrumento de valores desenvolvido com base na teoria de Schwartz e é considerado uma das medidas mais utilizadas em

pesquisas sobre valores humanos a nível mundial. Este instrumento foi, inicialmente, traduzido para três idiomas (inglês, hebraico e finlandês); hoje já conta com mais de 48 traduções e aplicações em 68 países. No período compreendido entre 1988 e 2002, por exemplo, 233 amostras ($n = 64.271$) de 68 países foram utilizadas, contando com a diversidade geográfica, cultural, linguística, religiosa, etária, género e grupos ocupacionais. Os dados resultantes dessas amostras têm validado as hipóteses de conteúdo e a estrutura postuladas pela teoria (Schwartz, 2006).

No total, o SVS foi composto por 56 valores, sendo 52 valores representativos dos dez tipos de valor postulados como universais, e quatro representando os valores de espiritualidade. Contudo, Schwartz (1992) estimulou os colaboradores das pesquisas a acrescentarem outros valores percebidos como importantes na cultura onde se fosse validar/aplicar o instrumento. No Brasil, por exemplo, Tamayo e Schwartz (1993) adicionaram quatro valores (sonhador, esperto, vaidade e trabalho) tidos pelos autores como tipicamente brasileiros, à adaptação do instrumento.

Os valores são apresentados em duas listas distintas, sendo os primeiros 30 redigidos como valores terminais (substantivos) e os 26 restantes como valores instrumentais (adjetivos). Os participantes avaliam cada valor, como um princípio-guia em minha vida, em uma escala de nove pontos, que varia de 7 (extrema importância) a 1 (oposto a meus valores). Antes de avaliar os valores em cada lista, os participantes escolhem os valores mais importantes (atribuindo 7) e os contrários aos seus valores (atribuindo 1).

A validação do instrumento foi realizada, progressivamente, com 212 amostras provenientes de 67 países, num total de 64.271 sujeitos, tendo sido mais comumente empregue à técnica de análise “*Smallest Space Analysis*” (SSA). Verificando-se a existência dos dez domínios motivacionais postulados pelo autor, assim como as relações de

compatibilidade – incompatibilidade entre os valores (Sagiv & Schwartz, 2000; Schwartz & Rubel, 2005). Como se verificou no Brasil (Gouveia et al., 2001; Tamayo, 1994; Tamayo & Schwartz, 1993), Espanha (Ros & Grad, 1991; Vera & Martínez, 1994) e Portugal (Menezes & Campos, 1997).

Contudo, em algumas amostras culturais de países pouco desenvolvidos, a nível económico e educacional, o modelo não é replicado na sua totalidade, colocando em causa a validade da teoria dos valores humanos básicos de Schwartz e a universalidade dos dez domínios motivacionais. Desta forma, os investigadores da teoria foram levados a concluir que, para a maioria dos adultos letrados de diversas culturas, os valores estão organizados de acordo com uma estrutura motivacional comum (Schwartz et al., 2001).

Resumo do Capítulo

O objetivo principal deste capítulo foi apresentar as perspectivas teóricas que se ocupam do estudo dos valores. Sabe-se que o estudo dos valores humanos foi, durante muitos séculos, uma área da competência exclusiva da filosofia e que a reflexão filosófica tem indiscutíveis méritos na fundamentação e construção das teorias sobre os valores humanos. Na atualidade, a abordagem individual ou psicológica são as duas perspectivas que se ocupam do estudo dos valores.

Dentro da abordagem psicológica, no estudo dos valores, Rokeach (1973) é considerado um dos teóricos que mais contribuiu para os avanços na área da Psicologia. No âmbito das principais contribuições de Milton Rokeach para a área dos valores humanos, destacam-se:

- sintetizou conceitos e reuniu ideias de perspectivas diferentes e sugeriu uma abordagem transdisciplinar;

- fez uma distinção entre valores, atitudes e traços;
- apresentou uma definição específica para os valores humanos e os sistemas de valores;
- propôs um instrumento para medir os valores humanos; e, por fim,
- comprovou que os valores são centrais no sistema cognitivo, além de diferenciar valores instrumentais e terminais (Gouveia, Martinez, Meira, & Milfont, 2001).

Os seus estudos representaram um grande passo para a compreensão dos valores, pois foi ele o primeiro a realizar uma análise sistemática dos valores, tornando possível a sua medição empírica. Este autor conceptualizou os valores como prioridades axiológicas que guiariam a vida das pessoas, podendo ser entendidos como “uma crença duradoura de que um modo específico de comportamento ou estado último de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo de comportamento ou estado final de existência oposto ou inverso” (Rokeach, 1973, p. 5).

Atualmente, os estudos de valores de Schwartz têm sido considerados entre os mais abrangentes. A sua teoria tem sido apontada como a mais relevante. O autor define valores como crenças pertencentes a estados finais de existência ou modos de conduta desejáveis, que transcendem situações específicas, orientam na seleção ou avaliação de comportamentos, pessoas e eventos, e são ordenados pela importância relativa a outros valores, formando um sistema de prioridades de valores. De acordo com a teoria de Schwartz dez tipos motivacionais de valores são derivados das três exigências humanas: poder, realização, hedonismo, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança. A estrutura de relações dinâmicas entre os tipos motivacionais de valores tem consequências psicológicas,

práticas e sociais, que podem ser compatíveis ou gerar conflito quando buscados ou expressos simultaneamente.

Posteriormente foi apresentada a análise e classificação dos principais instrumentos que têm sido utilizados na avaliação dos valores, dando maior ênfase ao Questionário de Perfil de Valores (PQV), para o estudo dos valores. O PQV apresenta validade transcultural, ou seja, apresenta uma consistência considerável do significado motivacional entre as culturas. Deste modo, tais valores podem ser empregados para comparar prioridades valorativas de diferentes nações ou grupos culturais.

Capítulo 4. Autoconceito

O presente capítulo tem como objetivo apresentar de forma sintética e integralmente, o desenvolvimento teórico sobre o autoconceito. A abordagem do mesmo se organiza em cinco secções. Inicia-se com a delimitação da noção de autoconceito, que neste estudo foi compreendido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si mesmo em relação com os outros (Veiga, 1991). Em seguida abordam-se os diferentes precursores das teorias do autoconceito, sobretudo os trabalhos de, entre outros, James (1890), considerado como o primeiro autor a analisar o autoconceito do ponto de vista psicológico. Em seguida será feita uma breve exposição acerca de alguns autores importantes para a configuração e compreensão do autoconceito. Decidiu-se aqui considerar a contribuição de Cooley (1968) e Mead (1934) considerados os principais representantes do Interacionismo Simbólico. Lewin (1936), Snygg e Combs (1949) considerados como precursores da teoria Fenomenológica. Rogers (1959) é o principal representante da abordagem Humanista. Freud (1990) como o precursor da abordagem Psicanalítica e, finalmente encerra-se com uma pequena síntese da psicologia cognitiva e da aprendizagem social, tendo como principal representante Bandura (1969). Posteriormente, apresenta-se a análise e classificação de diferentes instrumentos que têm sido utilizados na avaliação deste construto, sendo que neste estudo se optou pela utilização da Escala AF5.

4.1. Perspectivas Teóricas do Autoconceito

Esta breve sistematização dos diferentes enfoques teóricos que estudaram o autoconceito, desde os tempos dos gregos clássicos até os dias atuais, revela que existe uma evolução das teorias que davam ênfase ao eu filosófico e subjetivo até às teorias que dão

prioridade a um mim psicológico e empírico. Cada teoria desenvolveu a noção de autoconceito priorizando um ou outro aspecto diferente, no entanto, basicamente todas procuravam responder, o que é o autoconceito. Devido à sua importância, tal construto tem sido estudado nas diversas áreas da Psicologia, das quais salientamos a Psicologia da Educação (Burns, 1979; Veiga, 1988, 1989).

De acordo com Sureda (1998) as primeiras origens do autoconceito remontam a antiga Grécia, tendo as suas raízes na questão filosófica, quem sou eu? Vários vocábulos e conceitos, tais como alma, espírito ou vontade poder-se-iam assimilar ao termo autoconceito, mas nenhum deles constituía um termo específico. Foi com Platão que se iniciou a crença do autoconceito como alma e foi Santo Agostinho quem realizou o primeiro estudo introspectivo. Até ao século XII, na Europa ocidental, não existia uma dicotomia clara entre o conceito de eu e o si mesmo, uma contribuição importante foi a de Descartes, com a sua frase, penso logo existo, onde se enfatizou o eu como sendo algo consciente (Sureda 1998). Também Kant (1781), na sua obra *Crítica da Razão Pura*, desenvolveu um pouco mais este dualismo, especificando a distinção entre o eu como objeto e o eu como sujeito. Kant postula que o ser humano estimula e dirige o seu próprio desenvolvimento.

William James (1842- 1910), influenciado pelas ideias de Kant, analisa o autoconceito a partir de um ponto de vista psicológico. No seu livro *“Principles of Psychology”*, publicado em 1890, dedicou um extenso capítulo à consciência de si mesmo, onde estuda o *“self”* mais profundamente do que seus precursores, marcando de forma convincente a distinção entre o eu filosófico e subjetivo e o mim psicológico e empírico (Sureda 1998). James considerou que o *“self”* do indivíduo estaria dividido em eu filosófico e subjetivo e o mim psicológico e empírico, sendo o eu que de modo subjetivo, organizaria e interpretaria a experiência do indivíduo (eu como sujeito). Assim, é através do eu que o indivíduo seria capaz de perceber,

pensar, refletir, quer sobre a realidade envolvente, quer sobre ele próprio. Deste modo, quando se tornasse ele próprio alvo do conhecimento, o sujeito seria objeto, mim, e representaria o eu enquanto conhecido (eu como objeto). Neste sentido, o eu é responsável pela construção do mim, sendo este último a imagem que o sujeito tem de si – o autoconceito (Green, 2002).

Mesmo que o modelo clássico de James possua um forte componente introspectivo e intuitivo, atualmente, é a base de muitos modelos psicológicos que estudam o autoconceito. James estabeleceu os pilares teóricos do modelo do autoconceito multidimensional e hierárquico de Shavelson (1976), um dos enfoques mais relevantes para o estudo do autoconceito. A riqueza do modelo de James, que atribuía já um caráter multidimensional ao autoconceito e uma organização hierárquica aos seus elementos, tem levado alguns autores a considerar que muitos dos estudos recentes não fizeram muito mais que explicar com mais profundidade aquele primeiro modelo, sem, no entanto terem esgotado a totalidade da sua riqueza (Harter, 1983).

Interaccionismo Simbólico

A obra de James constitui o ponto de partida do Interacionismo Simbólico. O seu conceito de “*self*” social antecipava a importância da avaliação do outro, o qual é um aspecto muito importante do conceito dos interacionistas simbólicos. O Interacionismo Simbólico é uma das mais importantes teorias sociológicas desenvolvidas dentro da psicologia social. O desenvolvimento da consciência de si mesmo e a formação do autoconceito é o objeto de estudo deste enfoque. Esta corrente destaca a profunda interrelação do indivíduo com a sociedade. Os interacionistas consideram que o comportamento humano racional e inteligente não é possível sem autoconsciência e ser consciente de si mesmo não é possível fora da

interação social (González & Tourón, 1992). Existe uma fusão (interação) entre o indivíduo e a sociedade, portanto, não se pode analisar o sujeito sem levar em consideração a sociedade (Cooley, 1968). Cooley (1968) e Mead (1934) são os principais representantes da teoria do Interacionismo Simbólico.

Cooley (1968) enfatiza a relação entre o indivíduo e a sociedade. Para explicar este conceito adotou a metáfora do espelho “*the looking glass self-concept*”, que traduz a ideia de que os indivíduos aprendem a se definirem a si próprios a partir da forma como os outros o definem, como se tratasse de uma imagem refletida num espelho. Este processo desencadeia-se em três fases: o indivíduo percebe a forma como deve aparecer frente às outras pessoas; o indivíduo interpreta a forma como os outros o avaliam e o indivíduo experimenta respostas afetivas ao julgamento percebido (autoestima). Para o autor, as pessoas que são significativas para o indivíduo constituem um espelho no qual o mesmo se olharia para descobrir as opiniões a respeito do próprio eu, as quais são incorporadas, formando o “*self*”. Cooley não especifica os mecanismos concretos pelos quais se integra a imagem do outro sobre si mesmo. Porém, entende que existe um processo implicado de internalização das opiniões dos outros (Harter, Stocker, & Robinson, 1996). É nesta ideia que assenta toda a teoria do autoconceito do Interacionismo e se pode dizer que Cooley, como posteriormente Mead, destacam a importância que os outros têm na formação e desenvolvimento do autoconceito.

Mead (1934) amplia o “*self*” social de James e desenvolve as ideias de Cooley. Este autor considera também a indissociação do “*self*” com o contexto em que este se insere e afirma que este está dividido em eu instintivo ou inconsciente que atende aos impulsos e às necessidades do indivíduo e um mim que implica nas atitudes dos outros consideradas pelo “*self*”. Mead define o mim de um modo mais social que James. Segundo Mead, o mim está constituído pelas atitudes dos outros em relação a si mesmo. Através dessas atitudes, a pessoa

incorpora nela mesma os valores, normas e costumes da sociedade em que vive. O eu para Mead está constituído pelos aspectos criativos e inovadores da pessoa, é o princípio da ação e o impulso cuja ação influencia a estrutura social (Mead, 1934). Portanto, para este autor, o indivíduo contribui para a configuração da sociedade tão legitimamente como esta contribui para a configuração do indivíduo.

Tanto Cooley como Mead apontam, como a origem do autoconceito, a interação com as pessoas significativas. Os indivíduos não se veem influenciados pelas demais pessoas da mesma forma, visto que a retro alimentação de algumas é mais significativa do que de outras. Nem todas as interações sociais assumem igual importância, sendo necessário distinguir as interações com aqueles que, normalmente, são designados por, outros significativos e, que exercem maior influência na construção do autoconceito (Harter, 1998). Sob a designação outros significativos pode-se incluir a família, o contexto escolar e os pares importantes para o indivíduo. Os pais são os primeiros cuidadores da criança e, normalmente, são as pessoas mais significativas, portanto a forma como se relacionam com os seus filhos é, sem dúvida, altamente significativa (Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2004). Nesse sentido, pode-se considerar a família como os primeiros outros significativos. Baseando-se na ênfase dada nesta perspectiva teórica à interação social e os outros significativos, pode-se atribuir à família um papel muito importante na formação do autoconceito do indivíduo (Lila, Musitu, & Molpeceres, 1994).

As teorias dos interacionistas motivaram um grande número de investigações dedicadas a estudar o impacto que a sociedade tem na configuração do autoconceito. Os dados empíricos sustentam que a valorização dos outros é uma fonte importante na formação do autoconceito, porém, não é a única e, nem sempre a mais importante (González & Tourón, 1992). Por outro lado, evidenciou-se que o autoconceito não é um reflexo social e que certos

processos internos da pessoa contribuem na formação do seu autoconceito, sendo este o princípio fundamental da perspectiva fenomenológica. O que diferencia a corrente fenomenológica da proposta dos interacionistas simbólicos, é que nesta teoria o autoconceito está centrado em si mesmo como tal, levando em consideração sua dimensão social, porém sem conceder-lhe um papel decisivo. A conduta é influenciada, não unicamente pelo passado e pelas experiências presentes, mas também pelo significado pessoal que cada um atribuiu à percepção das suas próprias experiências. Este conjunto de significados pessoais, próprios do indivíduo, constitui o campo perceptivo ou fenomenológico. A partir deste ponto de vista, as percepções do mundo externo são os ingredientes básicos para o desenvolvimento e manutenção do autoconceito. O indivíduo tende a perceber apenas aqueles componentes que não provocam conflitos cognitivos ou ideias incompatíveis. Assim, o autoconceito atua como uma capa protetora, cuja permeabilidade está determinada por uma história evolutiva individual. Em circunstâncias estressantes, a capa protetora converte-se numa barreira que isola o indivíduo vendo-se, assim, prisioneiro das suas próprias defesas, mas salvaguardando a sua imagem (Sureda, 1998).

Teoria Fenomenológica

O autoconceito, segundo Lewin (1936), um dos precursores da teoria fenomenológica move-se dentro do espaço vital que inclui o universo de experiências pessoais, metas, valores, ideias, percepções próprias do indivíduo e estas, por sua vez, condicionam a conduta. O eu de Lewin é idêntico ao eu de Mead, no que diz respeito aos objetivos. No entanto, Lewin entende o eu como um processo funcional de causalidade, ativo, dinâmico, através do mecanismo do espaço vital, que dá continuidade à personalidade. Já Combs (1977), outro precursor da teoria fenomenológica, analisa a conduta humana desde o marco da psicologia

perceptiva. A psicologia perceptual propõe que o comportamento de uma pessoa é sempre produto de como se vê a si mesma, de como vê as situações em que está imersa e das interações entre ambas as percepções (Combs, Soper, & Courson, 1963). Noutras palavras, o modo como o indivíduo se comporta é o resultado da maneira como o indivíduo percebe a situação, e esta percepção é que condiciona a sua ação. Portanto, o autoconceito é o centro da teoria de Combs pelo papel determinante que, segundo ele, exerce no comportamento. Este autor afirma que “de todas as percepções que existem em um indivíduo, nenhuma é tão importante como as que se tem de si mesmo [...]”. O si mesmo de uma pessoa é o centro de seu mundo, o ponto de origem de todo o seu comportamento” (Combs, 1974, p. 211). Combs e Snygg apresentaram um eu que funde os papéis do eu enquanto objeto e do eu enquanto processo. O eu é um objeto, quando está constituído pelas experiências do eu. O eu é um processo, quando é um aspecto do campo fenomenológico que determina toda a conduta. Desta perspectiva, o autoconceito tem um grau de estabilidade e consistência que permite prever a conduta do indivíduo.

Enfoque Humanista

A corrente fenomenológica exerceu grande influência no enfoque humanista, especialmente, sobre um dos seus principais representantes (Rogers, 1959). Rogers (1959), influenciado por autores fenomenológicos como Snygg, Combs e Raimy, reconhece as premissas básicas da teoria fenomenológica e desenvolve-as formulando os seguintes princípios:

- a conduta é um processo das nossas próprias percepções;
- estas percepções são mais fenomenológicas do que reais;

- as percepções têm que estar relacionadas com a organização existente no campo cujo ponto central é o autoconceito;
- a volta do autoconceito se situam os valores herdados dos padrões culturais;
- a conduta, por conseguinte é regulada pelo autoconceito;
- o autoconceito é relativamente resistente através do tempo e das situações e produz padrões de conduta relativamente estáveis;
- os sujeitos apresentam uma tendência básica para a autorrealização (Sureda, 1998).

A teoria da personalidade de Rogers, desenvolvida a partir de suas experiências na aplicação de um tipo de psicoterapia denominada por ele - Psicoterapia Centrada no Cliente - , baseia-se amplamente no conceito de si mesmo como construto explicativo. Um importante objetivo deste enfoque é criar condições mais idôneas (aceitação incondicional, segurança, respeito, empatia) para que o cliente explore em seu interior e incremente sua autoconsciência, autocompreensão e expressão de sentimentos, para favorecer sua autoaceitação e sua adaptação.

Teoria Psicanalítica

Quanto à contribuição da teoria psicanalítica ao estudo do autoconceito, segundo Veiga (1996), apesar da importância do trabalho de análise do aparelho psíquico, a teoria psicanalítica, ao centrar-se, sobretudo na dinâmica do inconsciente, dedicou menor atenção aos processos experienciais, onde o lugar do autoconceito, entendido como as autopercepções conscientes, aparece pouco definido nesta teoria. A teoria psicanalítica de Freud (1990) centra-se fundamentalmente nos processos inconscientes e na análise das três instâncias psíquicas: id, ego e superego. Assim, no sentido freudiano, o ego refere-se ao núcleo da personalidade que controla os impulsos e as tendências do id e do superego, em consonância

com as exigências da realidade. O eu, na perspectiva freudiana, possui um aspecto inconsciente, deixando pouco espaço para o estudo do conceito de si mesmo.

Com a chegada da Psicologia Comportamentalista, nos anos 20 e 30, diminuiu em parte o interesse pelo estudo do autoconceito. Os autores situados nesse paradigma argumentam, então que a consciência não pode ser estudada com rigor científico (Watson, 1920). Os comportamentalistas enfatizam o método científico e dirigem sua atenção aos aspectos do comportamento suscetíveis de observação e avaliação. Logicamente, esta postura supõe uma situação muito difícil para o estudo do autoconceito, visto que a introspecção e a subjetividade não são fenómenos susceptíveis de serem estudados cientificamente, já que não se pode dispor de dados que podem ser validados. Os comportamentalistas sugerem que os conceitos teóricos que não podem ser comprovados empiricamente, não têm validade. Estes autores reconhecem os conteúdos do autoconhecimento como um conjunto de condutas autorreferidas que têm o fim da ação no próprio sujeito. Skinner (1957) fala de autorreforço, Kanfer (1971) de autocontrole. Esta corrente teórica indica que as causas do comportamento humano se radicam nos estímulos e forças externas e só através delas é que se pode estudar e manipular a conduta humana e não através de instâncias internas como o autoconceito. Os comportamentalistas não negam que os processos internos existam, mas sustentam que se podem ser observados e medidos cientificamente, podem ser usados para explicar o comportamento. Desta maneira, durante alguns anos, as contribuições de teóricos de outras perspectivas teóricas foram esquecidas, com excepção de alguns estudiosos que, da área da sociologia, estavam interessados pelos cursos que ministrava Mead (Farr, 1987).

Psicologia Cognitiva

A partir dos anos 50 muitos psicólogos se afastaram do comportamentalismo e iniciaram estudos sobre os processos relacionados com o conhecimento, formação de conceitos, resolução de problemas, percepção, memória e linguagem. A partir dos anos 60 já se falava de psicologia cognitiva (González & Tourón, 1992). A psicologia de orientação cognitiva, com ênfase no processamento da informação, retoma o tema do autoconceito rejeitado pelo comportamentalismo. Esta aproximação cognitiva, com muitas ligações com o Interacionismo Simbólico e com a Fenomenologia, sugere que para prever o comportamento dos outros é necessário primeiro compreender como este indivíduo representa ou estrutura cognitivamente o mundo. Nesta perspectiva considera-se o “*self*” como um esquema, como uma estrutura de conhecimento que nos permite organizar a informação acerca de nós mesmos (Markus & Herzog, 1991; Markus, 1977, 1980). Neisser (1976), Greenwald e Pratkanis (1984) são os principais representantes desta concepção do autoconceito como organizador do conhecimento.

Aprendizagem Social

Uma postura de síntese entre elementos comportamentalistas e elementos cognitivistas está representada pela teoria de aprendizagem social de Bandura (1969). Este autor, afastando-se dos pressupostos comportamentalistas e aproximando-se das novas posições que estavam a ganhar espaço na teoria da investigação, destaca que os factores pessoais internos (concepções, crenças, autopercepções) ocupam um lugar central na regulação do comportamento humano. Para Bandura (1969), o comportamento humano não é uma mera reacção a estímulos específicos mas, sim, o resultado de um processo de tomada de decisões que surge da interpretação que o indivíduo faz de si mesmo, do seu comportamento

e do mundo que percebe (González & Tourón, 1992). Esta teoria mostra que a criança adquire os esquemas de conduta e atitudes sobre si mesmo por meio de imitação das pessoas significativas. Assim, a criança, através deste processo de identificação, vai formando um conceito de si mesma similar ao das pessoas que a rodeiam, as quais tenta imitar. Esta é a hipótese central desta teoria, a formação do autoconceito positivamente correlacionado com o autoconceito das pessoas significativas (Sureda, 1998).

4.1.1. Delimitação do Autoconceito

As diversas definições que existem sobre o autoconceito variam de um autor para outro e, tal como foi referido anteriormente, dependem basicamente de suas concepções teóricas e dos objetivos de suas investigações. Assim sendo, o estudo do autoconceito, durante décadas, caracterizou-se pela confusão, ambiguidade e imprecisão conceptual e terminológica (Hall & Lindzey, 1970). Byrne (1996) resume o problema da confusão conceptual em quatro causas fundamentais: a ausência de uma definição acolhida universalmente; a variedade de termos sinónimos assumidos e utilizados na investigação; a distinção ambígua entre alguns termos, tais como: autoconceito, autoeficácia ou autoconceito, autoestima e o predomínio das noções informais do autoconceito frente às formais.

- Ausência de uma definição aceita universalmente

O problema central da confusão de conceitos nesta área é a ausência de uma definição do constructo clara, concisa e universalmente aceita. Em diversas revisões realizadas sobre este tema encontrou-se uma extensa gama de definições (Burns, 1979; Byrne, 1984; Shavelson et al., 1976; Wells & Marwell, 1976). Por exemplo, Shavelson et al. (1976)

encontraram 17 dimensões conceptuais diferentes a partir das quais se pode classificar as múltiplas definições do autoconceito.

- Variedade de termos sinónimos utilizados na investigação.

Segundo Veiga (1995), o autoconceito é um tema complexo podendo, por isso, conduzir a inúmeras confusões que se devem às numerosas facetas desta entidade psíquica, à variedade de termos utilizados e às diferentes perspectivas teóricas existentes. Na literatura sobre esta área de estudo utilizam-se indistintamente diferentes termos (Blascovich & Tomaka, 1991; Hattie, 1992). Hattie (1992) considera que a maioria dos termos utilizados pode ser categorizada em torno dos dois grandes termos da área: autoconceito e autoestima.

Os que são comumente utilizados como autoconceito são: “*self*”, avaliação de si mesmo “*self-estimation*”, imagem de si mesmo “*self-image and self-imagery*”, percepção de si mesmo “*self-perception*”, consciência de si mesmo “*self-wareness*”. Enquanto os termos habitualmente utilizados como autoestima são: consideração por si mesmo “*self-regard*”, reverência a si mesmo “*self-reverence*”, aceitação de si mesmo “*self-acceptance*”, respeito por si mesmo “*self-respect*” e avaliação de si mesmo “*self-evaluation*”.

- Diferenciação do autoconceito e outros constructos relacionados.

Outro dos problemas em torno da definição do autoconceito é a distinção ambígua existente entre este construto e outros relacionados. Entre os termos relacionados com o autoconceito e os que mais conduzem à confusão destacam-se a autoestima, o “*self*” e a autoeficácia (Byrne, 1996).

Autoconceito e Autoestima

A distinção entre autoconceito e autoestima, é, talvez, uma das questões que mais debate tenha gerado entre os investigadores. Diferentes disciplinas utilizam-se do termo autoestima e autoconceito normalmente para se referir ao mesmo construto. Como resultado desta indiferenciação conceptual é possível encontrar trabalhos em que, utilizando o mesmo instrumento de coleta de dados, em alguns se denomina o resultado obtido como autoestima e, noutros, como autoconceito (*e.g.* Marsh, 1990, 1992, 1993b). Inclusive é possível encontrar muitas situações em que os termos autoconceito e autoestima são utilizados como sinónimos no transcurso do mesmo artigo (*e.g.* Hoge, Smit, & Crist, 1995).

Não existe um mecanismo experimental para a distinção entre um e outro conceito e são muitos os autores que não diferenciam o construto autoconceito do construto autoestima, ou fazem-no em função do contexto da investigação ou das especialidades científicas a que pertencem (Sureda 1998). Por exemplo, Musitu e Román (1982) sugerem que os psicólogos sociais se referem com frequência a autoconceito e os psicólogos da educação utilizam mais o termo autoestima. Com efeito, na literatura que procura estudar as representações que os indivíduos constroem sobre si mesmos, encontramos autores defendendo que ambos têm o mesmo significado (Hoge et al., 1995; Marsh, 1993a).

Alguns autores consideram que em todas as medidas do autoconceito existe um componente avaliativo, inclusive naquelas medidas que, de forma manifesta, carecem de conteúdo relacionado com a estima (Greenwald, Bellezza, & Banaji, 1988), sendo que a distinção entre ambos os conceitos é mais a nível conceptual que a nível prático. Ainda que alguns autores tenham chamado a atenção para esta confusão conceptual (Wells & Marwell, 1976), a investigação sobre a validade do construto não apoia significativamente esta distinção (Marsh, 1986).

Por outro lado, para alguns investigadores deste construto, a confusão entre estes dois conceitos é aparentemente injustificada, até porque já os pioneiros do tema separavam conceptualmente os dois termos (Cooley, 1968; James, 1890; Mead, 1934). Assim, Rosenberg (1979) sugere que a autoestima e os diferentes componentes do autoconceito “não são idênticos nem intermutáveis: ambos existem dentro do campo fenomenológico do indivíduo como entidades separadas e distintas” (Rosenberg, 1979, p. 20). Campbell e Lavalley (1993), distinguindo também autoconceito e autoestima, definem o autoconceito como o conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo, enquanto que a autoestima se assumiria como um componente predominantemente afetivo da representação que a pessoa constrói sobre si. Para Veiga (1991) o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si mesmo em relação com os outros. Hattie (1992) define o autoconceito como avaliações cognitivas que incluem as crenças ou conhecimento sobre as descrições, prescrições e avaliações de nós mesmos, referindo-se ao componente descritivo como o principal constituinte do autoconceito. Para Harter (1990), o autoconceito refere-se às percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo, refletindo as suas experiências e a maneira que estas experiências são interpretadas. Ao contrário do autoconceito que nos diz quem somos e o que podemos fazer, a autoestima incorpora um elemento avaliativo, indicando uma forma positiva ou negativa de nos perceber. Rosenberg (1979) refere-se à autoestima como a atitude global que a pessoa tem em relação a si mesma, a qual implica um sentimento de valor. Osborne (1996) salienta o componente afetivo da autoestima ao defini-la como “um sentimento positivo ou negativo, relativamente permanente, sobre si mesmo, que pode tornar-se mais ou menos positivo ou negativo à medida que os indivíduos se confrontam e interpretam os

sucessos e os fracassos das suas vidas quotidianas” (p. 22). Burns (1982) também caracteriza a autoestima como o aspecto avaliativo do autoconceito.

Autoconceito e *Self*

Muitos autores utilizam os termos autoconceito “*self-concept*” e “*self*” como se fossem sinônimos. Porém, um autoconceito é uma ideia sobre algo, enquanto o “*self*” é a entidade a qual se refere o autoconceito. O autoconceito refere-se a uma construção cognitiva, enquanto o “*self*” refere-se a uma entidade (Baumeister, 1998). Portanto, o “*self*” refere-se a um conceito muito mais amplo que inclui dentro de si outros construtos mais concretos como o autoconceito ou a autoestima.

Autoconceito e Autoeficácia

Os teóricos da autoeficácia têm grandes preocupações em delimitar quais são as semelhanças e diferenças entre o autoconceito e autoeficácia (Bandura, 1986, 1997; Villamarín, 1990). Bandura (1986) afirma que mesmo que as crenças sobre confiança do sujeito sejam essenciais para ambos os conceitos, os dois representam fenômenos distintos e não podem ser considerados como sinônimos. Para este autor, o autoconceito pode ser definido como a visão global de si mesmo, que se forma a partir da experiência direta e das avaliações de outras pessoas significativas. Neste sentido, o autoconceito se avalia perguntando às pessoas em que medida determinadas descrições dos atributos pode ser aplicada a ela mesma (Bandura, 1997). Por outro lado, a autoeficácia se refere às avaliações dos indivíduos sobre as suas capacidades para executar uma ação que lhe guie ao sucesso de determinado rendimento. Nesse sentido, a autoeficácia varia em função das diferentes áreas ou tipos de atividades, inclusive dentro de uma área varia em função dos diferentes níveis de

dificuldades e em função das diferentes circunstâncias (Bandura, 1997). Sendo assim, o autoconceito, comparado com a autoeficácia, é mais global e menos dependente do contexto (Pajares & Miller, 1994; Strein, 1993).

4.1.2. Características do Autoconceito

Apesar da importância do estudo acerca das propriedades estruturais do autoconceito, este tipo de investigações é relativamente recente. Até início dos anos Noventa, as investigações realizadas sobre o autoconceito mostravam um grande número de incongruências que se atribuíam à falta de clareza conceitual e rigor metodológico (Balaguer & Pastor, 2001). Muito pouco dos instrumentos que avaliavam o autoconceito, elaborados antes de 1980, estavam vinculados a uma teoria concreta. Consequentemente, muitos instrumentos foram desenhados para medir somente um e para os assuntos escolares em geral. O autoconceito não acadêmico divide-se em autoconceito social na relação com os pares e com os pais ou outros significativos, em autoconceito emocional e em autoconceito aspecto global do construto (Harter, 1990).

Shavelson et al. (1976), a partir da revisão de literatura sobre o autoconceito e da análise dos instrumentos de avaliação existentes, propõem um modelo fundamentado nos seguintes aspectos:

- o autoconceito é organizado e estruturado, na medida em que o sujeito organiza e estrutura as experiências que vivencia nos diferentes contextos de vida (família, escola, Universidade, comunidade) em categorias de síntese mais simples, capazes de organizar e simplificar a experiência, dando-lhes um sentido;
- as diferentes experiências dos indivíduos nos vários contextos da sua existência podem organizar-se em facetas específicas do autoconceito, daí a sua

multidimensionalidade; estas refletem o sistema de categorizações adotado pelo indivíduo ou partilhado pelo seu grupo de referência;

- O autoconceito está organizado de forma hierárquica; no topo da hierarquia encontra-se o autoconceito geral e este, por sua vez, divide-se em autoconceito académico e não académico;
- o autoconceito académico engloba dimensões mais específicas relacionadas com as matérias escolares como, por exemplo, o autoconceito académico para a matemática, para o domínio verbal físico, este último, relacionado com a aparência física e com a competência físico-desportiva; esta estrutura hierárquica foi comprovada empiricamente em diversos estudos no domínio (Marsh, 1990; Shavelson & Bolus, 1982).
- a estabilidade do autoconceito é maior no topo da hierarquia; à medida que nela descemos, o autoconceito depende mais da especificidade das situações com as quais o sujeito se confronta, sendo, por isso, menos estável, embora as mudanças na base não provoquem de forma direta e imediatas alterações no autoconceito geral;
- à medida que os indivíduos se desenvolvem, o autoconceito torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado. Com a sua origem na infância, evolui progressivamente numa complexa conscientização do “*self*”; é um construto evolutivo porque se diferencia cada vez mais no processo de desenvolvimento e é dinâmico, na medida em que varia ao longo do ciclo de vida do sujeito mantendo, porém, o sentido de unidade.
- o autoconceito possui, simultaneamente, uma dimensão descritiva e avaliativa de tal modo que o indivíduo pode descrever-se a ele próprio e avaliar-se; e, por fim,

- é possível diferenciar o autoconceito de outros construtos tais como o rendimento académico.

A Dimensionalidade do Autoconceito

De acordo com Wells e Marwell (1976) podem distinguir-se três tipos de abordagens relacionadas com a dimensionalidade do autoconceito: a unidimensional (Rosenberg, 1965), a bidimensional (Cowen, 1954) e a multidimensional (Shavelson et al., 1976). Rosenberg é um dos poucos autores a conceber o autoconceito como unidimensional. Definiu o autoconceito para sua avaliação e elaborou a “*Self-Esteem Scale*” (Rosenberg, 1965). Cowen apresenta o autoconceito como bidimensional, propondo uma dimensão positiva e outra negativa. Em relação à multidimensionalidade, James (1890) já distinguia três dimensões no “*self*”: o *self*-material, o *self*-social e o *self*-espiritual. Este modelo inspirou muitos investigadores do autoconceito (*e.g.* Gordon, 1968; L’Écuyer, 1978). Estudos apoiados no modelo proposto por Shavelson et al. (1976), verificaram claramente a multidimensionalidade do autoconceito (*e.g.* Harter, 1983, 1986).

A multidimensionalidade do autoconceito foi considerada e apoiada por estudos científicos em diferentes áreas de conhecimento: na psicologia educacional; na psicologia do desporto; na psicologia do desenvolvimento; na saúde mental; nas diferenças de género; na personalidade e na psicologia social. A psicologia educacional é uma área que fornece grande suporte à ideia de multidimensionalidade do autoconceito. Nesta área vários conceitos académicos estão relacionados com o autoconceito académico, embora pouco ligados à autoestima e conceitos não académicos do autoconceito (Byrne, 1996; Marsh, 1993b).

A Organização do Autoconceito

Apesar da existência de diferentes modelos de organização do autoconceito (Byrne, 1984), nesse estudo se expõe somente o modelo hierárquico por ser o mais extensivamente estudado e ser à base de alguns dos instrumentos de avaliação mais utilizados atualmente (Byrne, 1996) incluindo a Escala AF5, utilizada no presente estudo. De acordo com Shavelson et al. (1976), o autoconceito organizar-se-ia de forma hierárquica, com o autoconceito global no topo da hierarquia, o qual se subdividiria em autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico. No nível seguinte da hierarquia o autoconceito acadêmico seria dividido nas áreas relacionadas com as diferentes disciplinas escolares, como por exemplo, autoconceito matemático e autoconceito da língua materna, enquanto que o autoconceito não acadêmico seria constituído pelos autoconceitos social, emocional e físico.

Esta proposta (ver figura 4.1) oferece um modelo vital para uma nova geração de instrumentos multidimensionais do Autoconceito que tiveram uma importante influência neste campo de pesquisa (Marsh, 1997).

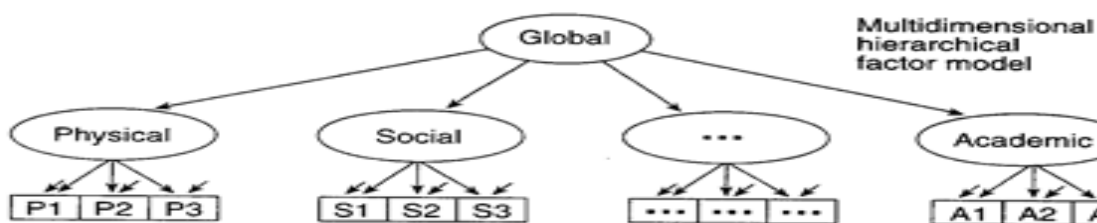


Figura 7.1. Autoconceito Hierárquico e Multidimensional (adaptado de Marsh, 1997).

4.2. Avaliação do Autoconceito

Dada a existência de diferentes tipos de autoconceito e, conseqüentemente, de várias formas de avaliá-lo, é muito importante escolher os instrumentos mais adequados àquilo que se pretende estudar. Todos os investigadores estão de acordo que o autoconceito é a forma que a pessoa percebe a si mesma, porém, existem notáveis divergências a respeito dos tipos

de técnicas para avaliar este construto. A avaliação é considerada o principal problema da investigação do autoconceito. Ao tratar-se de construtos hipotéticos, não observáveis diretamente, o seu “*status*” científico e sua validade depende de como são avaliados. Basicamente, existem duas maneiras de avaliar o autoconceito: as técnicas autodescritivas e os métodos inferenciais (Wells & Marwell, 1976). As primeiras baseiam-se na informação que o sujeito proporciona de si mesmo e as segundas consistem nas inferências que se realizam a partir do comportamento do sujeito.

O Método Inferencial

Combs (1981), partidário desta corrente, afirma que a inferência é a única forma válida de avaliação de si mesmo, já que a autodescrição verbal ou escrita está condicionada por diversos factores, como a posse de uma linguagem adequada, o desejo de colaboração, as expectativas sociais, entre outros. Os defensores deste método partem da hipótese de que a pessoa, estando influenciada por mecanismos de defesa, não é capaz de se descrever com objetividade. No entanto, as estratégias inferenciais apresentam variadas reservas e têm sido objeto de severas críticas.

As técnicas inferenciais mais utilizadas são: inferência através do comportamento e inferência através de testes projetivos. A primeira consiste em reconstituir aquilo que pode ser o conceito de si mesmo de um indivíduo a partir de observações de sequências de comportamentos, de análises do material de entrevistas ou de documentos biográficos.

Exemplos de instrumentos utilizados para recolher o autoconceito através da observação do seu comportamento: *The Behavioral Rating Form* (Coopersmith & Gilberts, 1981); “*The Barber Scale Self Regard*” (Barber & Peatling, 1977); “*The Self Esteem Rating Scale For Children*” (Chiu, 1987).

Em relação à inferência através de testes projetivos Lindsey (1961) sugere que “são técnicas consideradas como especialmente sensíveis para revelar aspectos inconscientes da conduta” (p. 45). Os testes projetivos mais conhecidos, traduzidos para a cultura brasileira, são:

- Teste do Desenho da Casa/Árvore/ Pessoa “*House-Tree-Person Test*” (Buck, 2003).
- Desenho da Família (Corman, 1979).
- Desenho da Figura Humana “*Human Figure Drawing*”, proposto por Machover (1967).

Método Autodescritivo

As técnicas autodescritivas estão baseadas naquilo que o indivíduo revela de si próprio “*self report*”, de maneira verbal ou escrita. A maioria dos investigadores considera que o autoconceito é a maneira segundo a qual o indivíduo se percebe, portanto, a melhor forma de aceder a ele é solicitando que o sujeito se autodescreva. Dentro da perspectiva cognitivo-social e fenomenológica, supõe-se que é a forma mais adequada de avaliar o autoconceito. Uma das posições da Psicologia Fenomenológica é que os sujeitos interpretam de forma diferente os estímulos e que estes adquirem propriedades e significados específicos, conforme as circunstâncias. “Os significados adquiridos pelos estímulos só podem ser conhecidos, determinando o que a pessoa faz verbal e comportamentalmente com ele [...], tudo parecendo levar a crer que, na tarefa de avaliação, a informação fornecida diretamente pela pessoa é a melhor fonte de dados” (Mishel, 1973, *apud* Veiga, 1996, p. 36).

Nas autodescrições mediante questionários, os elementos destes instrumentos podem ser adjetivos, frases ou perguntas diretas sobre aspectos do autoconceito. O sujeito deve assinalar se tais elementos correspondem à ideia que tem de si-mesmo e/ou em que grau

(Veiga, 2006). Numa classificação segundo as características dos elementos que compõem o questionário, distinguem-se:

- Questionários que integram apenas um adjetivo – duas provas que utilizam um só adjetivo por elemento: o *Index of Adjustments and Values* (Bills, 1975) e o *Adjective Check List* (Gough & Heilbrun, 1983). Neste último, pode-se falar de um índice de autoaceitação pela razão entre adjetivos eleitos favoravelmente e o número total de adjetivos, e outro de autocrítica, em razão dos objetivos desfavoráveis e o total.
- Questionários que utilizam dois adjetivos opostos – é composto por 20 pares em escalas bipolares de objetivos opostos (*e.g.* dependente-independente; ativo-passivo), onde o sujeito deve indicar qual o adjetivo do par lhe descreve melhor e, em que medida, indicando em uma escala de cinco ou sete valores. Esta técnica foi desenvolvida por Osgood, Suci e Tannenbaum (1957). Exemplos de instrumentos que utilizam esta técnica: *The Self Perception Inventory* (Soares & Soares, 1980) – *The Preschool and Primary Self Concept* (Stager & Young, 1982).
- Instrumentos que utilizam frases autodescritivas – os questionários têm como característica comum a utilização de frases autodescritivas, sobre as quais o sujeito tem que se pronunciar respondendo sim/não até cinco ou sete valores que significam estou insatisfeito, é indiferente, estou satisfeito. Exemplos de instrumentos que utilizam esta técnica: *Self Esteem Inventory (SEI)*, Coopersmith, (1959); *Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)* (Fitts, 1985).
- Questionários abertos – são métodos não estruturados, de resposta livre. Pede-se ao sujeito que proporcione informações acerca de si mesmo de modo livre e sem restrições. Entre os questionários mais conhecidos e utilizados pode-se mencionar o *Twenty Statment Test* de Kuhn e McPartland (1954) e o questionário desenvolvido

por L'Ecuyer (1978) denominado “*Gênese das Percepções de Si Mesmo*” (GPS).

Mesmo que este método proporcione grande riqueza de informações, sua utilização como avaliação do autoconceito foi limitada, principalmente, pela dificuldade que deriva de sua análise, quantificação e classificação.

A preferência pela utilização do método descritivo é notória nas investigações que têm buscado analisar as relações entre o autoconceito e variáveis específicas (Veiga, 2012). Entre os inúmeros instrumentos que se podem utilizar para avaliar o autoconceito fenomenológico, os autores: L'Ecuyer (1985), Harter (1983), distinguem os seguintes, – *Q-Sort* – GPS – *Semantic-Differential Technique* – *Self-Esteem Inventory* – *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* – *Body Cathexis Scale (BC)* – *Index of Adjustment and Values* – *Tennessee Self-Concept Scale* – *Self-Concept as a Learner Scale*, que de acordo com Veiga (2012), são os instrumentos mais estudados e utilizados na investigação. Seguindo a revisão realizada por Veiga (2012), expõem-se brevemente alguns instrumentos, para um maior aprofundamento sobre o tema (cf. Bednar, Wells, & Peterson, 1989; Harter, 1983; Suls & Greenwald, 1986).

A Técnica “Q” – inicialmente desenvolvida por Stephenson (1953) a técnica Q deu lugar a um número considerável de versões por parte de vários autores. No “*Q-Sort*” o sujeito deve responder a frases que descrevem a personalidade e classifica-se em termos do grau de concordância com tais enunciados, respondendo numa escala geralmente variável entre cinco e nove pontos, desde como eu até diferente de mim. No entanto, de acordo com os propósitos dos autores, os itens ou frases que o constituem podem variar, aparecendo versões com itens do tipo sou impulsivo, confio em mim, entre outras. Através da variedade destes enunciados, os autores procuram abranger os diversos aspectos da realidade experimental do sujeito.

A GPS – L’Ecuyer (1975) baseou-se numa adaptação da técnica “*who are you*” (WAY), de Bugental e Zellen, que consiste em solicitar aos sujeitos a formulação de três respostas diferentes à pergunta: - quem é você? Elaborou este instrumento, GPS, com o objetivo de estudar o desenvolvimento do autoconceito durante o ciclo de vida. Esta técnica fundamenta-se num modelo multidimensional do autoconceito e permite estudá-lo em termos das modificações das percepções centrais e secundárias, ao longo da vida dos indivíduos. É passível de aplicação a todas as idades e tipos de população, como demonstram os trabalhos de Boisseau (1971) e Gervais (1972). Nesta técnica o indivíduo descreve-se com inteira liberdade durante o tempo que necessitar. As respostas a uma primeira pergunta: - quem é você? permitem determinar as percepções centrais e secundárias, por meio do registro do número de indivíduos que tenha formulado enunciados dentro de determinada categoria, em resposta a essa pergunta. A resposta dada a uma segunda pergunta: - de tudo o que acaba de dizer, o que é mais importante para você? - são confrontadas com o perfil hierárquico obtido a partir da primeira pergunta.

Self Esteem Inventory (SEI) – o questionário na sua versão final é constituído por 58 itens. Não considerando os oito itens da escala de verdade, apresenta 50 itens representativos de uma alta ou baixa autoestima, e relativos a 4 factores: companheiros (8), escola (8), pais e vida familiar (8), e si-mesmo (26). Os sujeitos, com idade superior a dez anos, respondem aos diferentes itens da SEI, indicando se são ou não aplicáveis a si próprios (Coopersmith, 1959). É uma escala indicada para crianças. Ainda que se comente que na maioria das provas não se diferencie autoestima e autoconceito, esta parece ser uma prova específica de autoestima (Hernaez, 1999).

Piers-Harris Children’s Self Concept Scale (PHCSCS) – é uma escala constituída por 60 itens formulados algumas vezes em sentido positivo e outras em sentido negativo. O

sujeito faz um círculo em volta do sim ou do não, conforme se sinta ou não caracterizado, à medida que vai lendo as sucessivas frases. É uma escala multidimensional, submetida à análise factorial. O PHCSCS apresentou como domínios factores interpretáveis: o comportamento, “*status*” geral e académico, aparência física, ansiedade, popularidade, felicidade e satisfação. Os coeficientes de fiabilidade variam 0.70 e 0.90, segundo a idade e o tipo de fiabilidade calculada: consistência interna e estabilidade (teste-reteste). Está especialmente indicada para crianças e adolescentes. Wylie (1974) considera a PHCSCS, sem prejuízo, como um dos instrumentos de autoconceito mais interessantes e adequados na investigação. Uma dimensão concreta da autoestima, como a académica ou social, avaliada por este instrumento, que considera seis factores da autoestima pode incluir o impacto da aplicação de diferentes tratamentos. As suas propriedades psicométricas foram recentemente reafirmadas por vários estudos (Piers, 1988; Shavelson & Bolus, 1982; Piers & Herzberg, 2002) e a sua utilização é muito frequente na investigação científica atual (Veiga, 1996).

BC – a versão final da BC, elaborada por e Jourard, (1953) apresenta 46 itens, devendo o sujeito, para cada item, classificar-se numa escala de cinco pontos, desde a sensação mais positiva à sensação mais negativa experimentada em relação a diversas partes do seu corpo. Esta escala pretende avaliar a aceitação de si mesmo, medindo especificamente o grau de satisfação ou insatisfação que o indivíduo sente com os aspectos da sua própria imagem corporal.

TSCS – Elaborada por Fitts (1985) está fundamentada na teoria multidimensional do conceito de si mesmo. Pretende avaliar cinco grandes dimensões do autoconceito: físico, moral/ético, pessoal, familiar e social. Estas cinco dimensões são avaliadas em relação a três aspectos particulares: a identidade (maneira segundo a qual o sujeito se percebe o que é), o

comportamento (maneira como o sujeito reage em cada uma das cinco dimensões) e a autoestima (maneira como o sujeito se aceita).

Escala AF5

No estudo realizado, optou-se por perguntar aos próprios adolescentes o que pensam de si mesmos. Para isso utilizou-se a Escala AF5 (García & Musitu, 1999). Esta escala baseia-se no modelo teórico de Shavelson et al. (1976), que definem este construto por meio de um modelo hierárquico e multidimensional. As medidas multidimensionais do autoconceito proporcionam medidas mais sensíveis, concretas e ajustadas em comparação com as medidas globais, reduzidas e inespecíficas proporcionadas pelos modelos unidimensionais (García, Musitu, & Veiga, 2006; Harter, 1982; Shavelson et al., 1976; Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, O., 2015).

As referências frequentes e positivas na literatura ao modelo proposto por Shavelson et al. (1976), justificam que a escolha da escala utilizada para avaliar o autoconceito no presente estudo esteja fundamentada nesse modelo. Uma perspectiva hierárquica e multidimensional do autoconceito pode levar a um melhor entendimento da complexidade do “*self*” em diferentes contextos, aprofundando o entendimento de como o autoconceito se relaciona com outras variáveis. De acordo com este modelo todos temos uma autoavaliação global sobre nós mesmos, porém, ao mesmo tempo, também temos diferentes avaliações específicas. Portanto, o autoconceito apresenta diversos construtos ou aspectos relacionados – não ortogonais, porém distinguíveis, (García et al., 2006) que podem encontrar-se diferencialmente relacionados com distintas áreas do comportamento humano (García, 2013; Palacios & Zabala, 2007).

A validade desta estrutura multidimensional foi comprovada empiricamente através de análises factoriais exploratórias com amostras da Espanha (García & Musitu, 1999), do Brasil (Martínez, Musitu, García, & Camino, 2003) e de Portugal (García et al., 2006), e por meio de uma análise factorial confirmatória aplicada a uma amostra espanhola, verificou-se que não apresentam problemas metodológicos com os itens negativos (García, Musitu, & Veiga, 2006; García, Musitu, Riquelme, & Riquelme, P., 2011; García, Gracia, & Zeleznova, 2013; Tomás & Oliver, 2004). Num extenso estudo realizado com 4369 adolescentes espanhóis (Musitu & García, 2004) a consistência interna dos 30 itens foi de 0,84. Do autoconceito académico, 0,89, do social, 0,73, do emocional, 0,73, do familiar, 0,80 e do físico, 0,78. A Escala AF5 foi publicada pelas Edições TEA em 1999. Esta escala mede o autoconceito dos participantes em cinco dimensões: académica, familiar, física, social e emocional (Tomás & Oliver, 2004).

A dimensão académico/laboral refere-se à percepção do sujeito sobre seu desempenho como estudante e/ou trabalhador. Semanticamente esta dimensão gira sobre dois eixos: de um lado, o sentimento que o sujeito tem do seu desempenho, através dos seus professores/chefe e, por outro lado, as qualidades e competências específicas valorizadas nesse contexto (*e.g.* faço bem os trabalhos escolares; meus professores me consideram um bom aluno).

A dimensão social está relacionada com a percepção que o adolescente tem do seu desempenho nas relações sociais, ou seja, na capacidade de fazer e manter amigos (*e.g.* consigo facilmente fazer amigos; sou uma pessoa amigável).

A dimensão emocional refere-se à percepção que o adolescente tem do seu estado emocional e das suas respostas diante de situações quotidianas (*e.g.* tenho medo de algumas coisas; muitas coisas me deixam nervoso).

A dimensão familiar refere-se à percepção que o adolescente tem de seu comprometimento, participação e integração em sua família. Dois eixos articulam estas percepções: a confiança e o afeto percebido e o apoio e aceitação por parte da sua família (*e.g.* sou muito criticado em casa; sinto-me feliz em casa).

Por último, a dimensão física, refere-se à concepção que o adolescente tem acerca do próprio aspecto físico, aparência externa e competência desportiva (*e.g.* cuido de mim fisicamente; escolhem-me para as atividades desportivas).

A Escala AF5 consta de 30 itens formulados em termos positivos e negativos. Cada dimensão é medida com 6 itens, o que permite medir com um único instrumento as principais dimensões do autoconceito. O nível de resposta oscila de 1 a 99, sendo 1 a pontuação que designa total desacordo com a formulação do item e 99 um total acordo com ele. A maior pontuação em cada um dos factores mencionados corresponde a um maior autoconceito em determinado factor.

Resumo do Capítulo

O presente capítulo teve como objetivo apresentar de forma sintética e integralmente, o desenvolvimento teórico sobre o autoconceito. Iniciou-se com a evolução histórica do autoconceito ao longo dos tempos, até aos dias de hoje. O primeiro subponto abordou os diferentes precursores das diferentes teorias do autoconceito. A maioria das contribuições destes teóricos permanece vigente na atualidade e constitui a base teórica de outras questões mais contemporâneas sobre este construto. Foi sobretudo a partir da década de 60 que os estudos sobre autoconceito mais se aprofundaram.

O estudo do autoconceito, durante décadas, caracterizou-se pela confusão, ambiguidade e imprecisão conceptual e terminológica. Esse estudo foi compreendido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si mesmo em relação com os outros (Veiga, 1991), e entendido desde uma perspectiva hierárquica e multidimensional. Posteriormente apresentou-se a análise e classificação de diferentes instrumentos que têm sido utilizados na avaliação deste construto. Neste estudo optou-se pela utilização da Escala Multidimensional do Autoconceito – AF5.

Capítulo 5. Estudos Transculturais

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, adotando uma definição de cultura que acerca os aspectos relevantes à discussão a ser explorada no presente estudo. Na secção seguinte analisam-se os principais modelos no desenvolvimento de estudos transculturais, a Teoria das Dimensões Culturais de Hofstede (1984), a Teoria do Desenvolvimento, segundo Inglehart (1977), e a Teoria das Dimensões Culturais de Triandis (1994a), dando especial atenção ao resultado das pesquisas transculturais relacionadas com as culturas: portuguesa, brasileira e espanhola.

5.1. Definição de Cultura

Para iniciar uma revisão que aborda os estudos transculturais, é pertinente iniciar com a definição de cultura. Sabendo-se, entretanto, da complexidade e polémica envolvidas neste conceito, e que as considerações a este respeito fogem ao objetivo do presente estudo, optou-se por fazer um breve recorrido sobre a origem do conceito e, em seguida, adotar uma definição que enfocasse aspectos relevantes à discussão a ser empreendida nessa pesquisa.

De acordo com Laraia (2001), no final do século XVII e no início do século XVIII, “*kultur*” era o termo germânico usado “para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa “*civilization*” se referia principalmente às realizações materiais de um povo” (p. 14). De acordo com o autor, o conceito atual de cultura foi definido primeiramente pelo inglês Edward Tylor que sintetizou “*kultur e civilization*” na palavra inglesa “*culture*”, que significa os conhecimentos, as crenças, a moral, os costumes ou qualquer outro hábito adquirido pelos integrantes de uma sociedade. Para Tylor o ser humano é um ser “predominantemente cultural”, pois necessita satisfazer as suas funções

vitais, como sono, alimentação, respiração, entre outros, mas a maneira como as satisfaz varia de uma cultura para a outra (Laraia, 2001).

De acordo com Pagnotta & Resende (2013), foi em 1952 que dois eminentes antropólogos americanos, Alfred Louis Kroeber e Clyde Kluckhohn publicaram uma extensa revisão das teorias antropológicas. Esses autores verificaram que, depois de Edward Tylor, trinta e dois anos passariam até que surgisse uma segunda definição explícita para cultura na literatura antropológica, em 1903. Entre 1903 e 1919, identificaram seis definições formais e, entre 1920 e 1950, outras 157. Depois de rever estas 164 definições e outras centenas de proposições sobre cultura, os autores concluem que, se não havia uma teoria completa sobre cultura na antropologia, existia um conceito razoavelmente bem descrito (Kroeber & Kluckhohn, 1952). A definição de cultura elaborada por Kluckhohn (1951), como modos padronizados de pensamentos, sentimentos e reações adquiridos e transmitidos principalmente por meio de símbolos, constituindo realizações distintivas de grupos humanos, foi apreciada de forma consensual no ambiente da antropologia.

Na atualidade, Destarte recorre a Triandis (1994a) e define cultura como um conjunto de elementos objetivos e subjetivos, que no passado aumentaram a probabilidade de sobrevivência e resultaram em satisfação, de forma que passaram a ser compartilhados por grupos de pessoas falando o mesmo idioma e vivendo no mesmo lugar. Ros (2006) ilustra que os elementos objetivos da cultura, acima referidos, se caracterizam pelos sistemas de língua, tecnologia, instituições políticas, educativas e religiosas. Enquanto os elementos subjetivos são as percepções compartilhadas do ambiente social, que se traduzem em princípios e filosofias de vida (valores) e em comportamentos desejáveis ou prescritos para os membros daquela cultura (normas), bem como para as diferentes posições ocupadas na hierarquia social (Triandis, 1990a).

No estudo dos aspectos subjetivos de uma cultura são buscadas as ideias compartilhadas sobre o que é bom, desejável e correto para uma sociedade (Porto, 2004). Esses valores culturais servem para estabelecer normas compartilhadas que definem o tipo de comportamento apropriado nas diversas situações, além de servir para justificar o motivo daquela escolha (Schwartz, 1994a). Nessa perspectiva, um ponto a ser destacado é a inegável influência da cultura no comportamento humano e na orientação social, tanto que determinados padrões de comportamentos são aceitos e praticados entre os membros de uma dada cultura sem maiores questionamentos.

Um exemplo disso é a tradição espanhola que consiste num sono curto de 20 a 30 minutos depois do almoço, a famosa “*siesta*”. Em Espanha o meio dia não é exatamente às doze horas e sim um conceito que representa o período de descanso entre as catorze às dezessete horas aproximadamente. O horário de trabalho, geralmente, vai das nove às catorze e depois das dezessete às vinte horas. Na perspectiva do Brasil, no entanto, em que muitos trabalhadores retornam às suas casas, do trabalho, por volta das dezoito horas, tal sistema seria impraticável, e certamente muitos questionamentos seriam levantados acerca dos possíveis prejuízos advindos dessa forma de comportamento.

Tal exemplo sugere que o conceito de cultura se encontra intimamente relacionado com o conceito de valores culturais (Schwartz, 1994b; Hofstede, 2001). Os valores culturais ditam normas sociais e orientam ações e sanções normativas (Kroeber & Kluckhohn, 1952) e são elementos necessários na determinação da forma de pensar, agir e sentir do indivíduo (Tamayo & Schwartz, 1993). Triandis (1989), afirma que a cultura exerce influência sobre o tipo de pessoa que se constrói socialmente e que os dois níveis de análise (individual e cultural) apresentam frequentemente uma correlação elevada. Para Ros (2006), os valores, tanto pessoais como culturais, parecem estar vinculados de forma direta e indireta a diferentes

aspectos do comportamento humano. Existe consenso dentro da psicologia social de que a cultura contribui de maneira relevante para o desenvolvimento do comportamento humano, que não pode existir num vácuo cultural (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis, & Sam, 2011). Talvez, o aspecto mais importante verificado por Hofstede é que a cultura pode ser utilizada como uma variável preditiva (Smith & Bond, 1999).

Há algum tempo, estudiosos têm apontado a necessidade da adoção de desenhos transculturais em pesquisas (Bauer & Taylor, 2001; Miller-Loessi & Parker, 2006; Triandis, 1994b). Os efeitos de muitas variáveis de interesse dos pesquisadores interagem em uma cultura, abordá-los de diferentes perspectivas culturais pode contribuir para facilitar a distinção entre os mesmos (Triandis, 1994b). Uma característica importante dos estudos transculturais é o de possibilitar uma diferenciação entre os aspectos universais e os aspectos específicos da cultura, quando se analisa um fenómeno psicológico (Triandis, 1994b). Nesta perspectiva, um dos aspectos fundamentais dos estudos transculturais é a possibilidade de se estudar como a variação cultural se relaciona com os fenómenos estudados.

A seguir apresenta-se a proposição de modelos transculturais que abordam algumas dimensões que caracterizam a cultura de diferentes grupos, sendo testadas numa grande quantidade de países.

5.2. Modelos Transculturais

5.2.1. Teoria de Geert Hofstede.

Entre os pesquisadores que propuseram modelos transculturais, abordando dimensões que caracterizam as distintas culturas, Hofstede foi pioneiro em utilizar-se de um levantamento de informações em grande escala para identificar empiricamente dimensões culturais e seus elementos principais (Carvalho, 2013). Hofstede (1984) é um psicólogo

organizacional que através da comparação dos diferentes estilos diretivos estuda as diferenças culturais no exercício do poder e a influência dos sistemas de valores culturalmente determinados. Para Hofstede (1979) cultura é o modo de pensar, de sentir e de reagir de um grupo humano, sobretudo, recebida e transmitida pelos símbolos, e que representa sua identidade específica. O coração da cultura é constituído de ideias tradicionais e dos valores a que estão ligados.

O seu ponto de partida é similar ao de outras teorias anteriores da diferenciação cultural, as diversas culturas dão respostas diferentes aos mesmos problemas básicos da humanidade. As respostas refletem os valores subjacentes que se podem organizar em torno das categorias universais, cada uma delas ligada a um problema humano (Hofstede, 1979, 1980). Com esta abordagem este autor propõe-se a contribuir com a teoria sobre a diferenciação cultural através de uma investigação sistemática e contrastada empiricamente.

Hofstede (1984, 1997) realizou um amplo levantamento envolvendo pessoas provenientes de 50 países, que trabalhavam em subsidiárias locais de uma grande companhia multinacional, a IBM. Esta pesquisa foi realizada com mais de 100.000 trabalhadores da empresa e, tinha como objetivo procurar identificar as dimensões básicas de variação cultural.

A análise dos resultados revelou a presença de quatro dimensões culturais:

Distância de poder “*power distance index*”: Também chamada de distância hierárquica, é uma medida do quanto os membros menos poderosos de uma civilização aceitam e esperam distribuição desigual de poder na sociedade. Ela é medida a partir dos sistemas de valores daqueles que têm menos poder. A dimensão distância de poder está diretamente relacionada com a forma encontrada por diferentes sociedades para lidar com a questão fundamental de gerir as desigualdades entre os indivíduos (Hofstede, 1997).

O quadro (5.1) aclara as diferenças entre sociedades de pequena e grande distância hierárquica.

Quadro 29.1. Diferenças hierárquicas

Pequena distância hierárquica	Grande distância hierárquica
As desigualdades entre as pessoas devem ser minimizadas.	As desigualdades entre as pessoas devem existir e são desejáveis.
Deve existir, e existe até certo ponto, uma interdependência entre quem tem mais e menos poder.	Quem tem menos poder deve depender de quem tem mais; as pessoas com menos poder oscilam entre a dependência e a contradependência.
A hierarquia nas organizações pressupõe uma desigualdade de papéis, estabelecida por conveniência.	A hierarquia nas organizações reflete uma desigualdade existencial entre indivíduos de maior e menor nível.
Diferenças salariais reduzidas entre a cúpula e a base.	Diferenças salariais elevadas entre a cúpula e a base da organização.
Os subordinados esperam ser consultados.	Os subordinados esperam que os chefes lhes digam o que fazer.
O chefe ideal é um democrata.	O chefe ideal é um autocrata benevolente.
Os privilégios e símbolos de “ <i>status</i> ” são mal vistos.	Os privilégios e símbolos de “ <i>status</i> ” devem existir para a direção e são bem vistos.

Fonte: adaptado de Hofstede (1991, p. 53) *apud* Ferreira (2008, p. 59).

Evitação de incerteza “*uncertainty avoidance index*”: Hofstede (1991) definiu esta dimensão como grau de ameaça percebida por membros de uma cultura em situações incertas ou desconhecidas, ou seja, reflete o sentimento de desconforto que as pessoas sentem ou a insegurança com riscos, caos e situações não estruturadas. As sociedades caracterizadas por um alto grau de precaução a incertezas também são caracterizadas por um alto índice de ansiedade e agressividade, que cria, dentre outras coisas, um forte sentimento de dever. O quadro (5.2) explica as diferenças entre baixo e alto controle das incertezas.

Quadro 29.2. Diferenças das Incertezas

Baixo controle das Incertezas	Elevado controle das Incertezas
Pouco “ <i>stress</i> ”, sentimento subjetivo de bem-estar.	“ <i>Stress</i> ” elevado, sentimento subjetivo de ansiedade.
Emoções e agressão não devem ser demonstradas.	Emoções e agressão podem ser exteriorizadas em público, no momento e lugar apropriado.
Educação flexível relativamente ao que é sujo e tabu.	Normas estritas para as crianças sobre o que é tabu e sujo.
O que é diferente é curioso.	O que é diferente é perigoso.
Deve existir o menor número possível de regras.	Necessidade emocional de regras, mesmo que sejam ineficazes.
O tempo constitui apenas um marco de referência.	Tempo é dinheiro.
Por vezes, é bom não fazer nada: trabalha-se muito apenas quando é necessário.	Necessidade emocional de sentir-se ocupado.
Precisão e pontualidade devem ser aprendidas.	Precisão e pontualidade surgem naturalmente.
Tolerância e moderação prevalecem.	Intolerância de ideias e comportamentos anticonvencionais, resistência à inovação.

Fonte: adaptado de Hofstede (1991, p. 150) *apud* Ferreira (2008, p. 75).

Masculinidade “*versus*” feminilidade “*masculinity index*”: até que ponto a cultura é mais conducente ao predomínio, assertividade e aquisição de coisas *versus* uma cultura que é mais conducente às pessoas, sentimentos e qualidade de vida Hofstede (1991). Refere-se também em que medida o sexo biológico determina os papéis dos homens e das mulheres na sociedade. A divisão entre um país mais masculino baseia-se na predominância das seguintes características:

- rendimentos: apresentam oportunidades de grandes ganhos;
- reconhecimento: recebe-se reconhecimento quando se faz um bom trabalho;
- crescimento profissional: possuem oportunidade para avanços dentro da hierarquia no trabalho;

- desafio: possuem trabalhos desafiadores, trabalhos que desenvolvem um senso pessoal de comprometimento.

No lado oposto, o polo feminino caracteriza-se por:

- gerenciamento: possuem um bom relacionamento entre os níveis hierárquicos;
- cooperação: trabalha-se com pessoas que procuram cooperar umas com as outras;
- lar: vivem em áreas que são satisfatoriamente aceitas pelas suas famílias;
- segurança de emprego: possuem certa estabilidade nos seus empregos.

O quadro (5.3) ilustra as diferenças entre sociedades femininas e masculinas.

Quadro 29.3. Sociedades femininas e masculinas

Sociedades femininas	Sociedades masculinas
Valores dominantes: atenção e cuidado pelos outros.	Valores dominantes: o sucesso e o progresso material.
Homens e mulheres podem demonstrar ternura.	Mulheres devem demonstrar ternura e ocupar-se das relações.
Trabalhar para viver.	Viver para trabalhar.
Gestores apelam para a intuição e a qualidade devida no trabalho.	Gestores devem ser decisivos e autoafirmativos.
Acentua-se a igualdade, solidariedade e a qualidade de vida no trabalho.	Enfatiza-se a competição entre colegas e o desempenho.
Conflitos são resolvidos por meio de negociação e compromisso.	Conflitos são resolvidos por meio de confronto.
Todos devem ser modestos.	Homens mostram autoconfiança, ambição e dureza.
Importância das pessoas e relações calorosas.	Importância do dinheiro e dos bens.

Fonte: adaptado de Hofstede (1991, p. 119) *apud* Ferreira (2008, p. 71).

Individualismo “*versus* coletivismo “*individualism index*”: expressa o quanto as pessoas de uma sociedade se avaliam como responsáveis ou independentes de outras pessoas; em culturas individualistas os laços entre os indivíduos são soltos, enquanto em culturas coletivistas, desde o nascimento, as pessoas são integradas de forma forte e coesa, protegendo uns aos outros em troca de uma lealdade inquestionável (Hofstede, 1984; McSweeney, 2002).

Kagitçibasi (1998), após a revisão de estudos realizados por diferentes investigadores, sugere que:

- Em contextos individualistas, as pessoas se percebem mais através da descrição de traços e atributos. Enquanto em contextos coletivistas, as referências são os papéis e os factores situacionais.
- Em contextos individualistas, as emoções são mais centradas no eu: raiva, frustração, orgulho. Nos contextos coletivistas, são mais centradas no “outro”: simpatia, vergonha, sentimentos de comunhão interpessoal.
- Em contextos individualistas, a realização eleva o “*self*” e, em contextos coletivistas, eleva tanto o “*self*” quanto a coletividade, principalmente a família.
- A competição é mais presente em contextos individualistas e a cooperação em contextos coletivistas. O quadro (5.4) elucida as principais diferenças entre sociedades coletivistas e individualistas.

Quadro 29.4. Coletivismo e/ou Individualismo

Sociedades Coletivistas	Sociedades Individualistas
As pessoas nascem em famílias extensas.	Cada um deve preocupar-se consigo mesmo e com a família mais próxima.
A identidade diz respeito ao grupo ao qual o indivíduo pertence.	A identidade é baseada no indivíduo.
O indivíduo aprende desde a infância a pensar em conjunto (nós).	A criança aprende a pensar em si própria.
E necessário manter sempre harmonia e evitar conflitos.	É característico de pessoas honestas dizerem o que pensam.
A comunicação é de elevado contexto.	A comunicação é de baixo contexto.
A infração conduz a um sentimento de vergonha perante o próprio indivíduo e o grupo ao qual pertence.	A infração conduz ao sentimento de culpa e a perda do amor-próprio.
A educação representa aprender como fazer.	A educação representa aprender a aprender.
Os títulos permitem ao indivíduo o acesso e Permanência em grupo de <i>status</i> mais elevado	Os títulos aumentam o valor económico e/ou valor próprio do indivíduo.

Quadro 5.4. Coletivismo e/ou Individualismo

Sociedades Coletivistas	Sociedades Individualistas
A educação representa aprender como fazer.	A educação representa aprender a aprender.
Os títulos permitem ao indivíduo o acesso e permanência em grupo de <i>status</i> mais elevados	Os títulos aumentam o valor económico e/ou valor próprio do indivíduo.
A relação empregador-empregado é percebida em termos morais com um vínculo familiar.	A relação empregador-empregado constitui um contrato com vantagens mútuas.
O recrutamento e a promoção levam em consideração o grupo de pertença.	O recrutamento e a promoção são baseados unicamente em competências e regras.
A gestão é voltada para grupos.	A gestão é voltada para indivíduos.
O relacionamento prevalece à tarefa.	A tarefa prevalece ao relacionamento.

Fonte: Hofstede (1991, p. 87) *apud* Ferreira (2008, p. 65).

Das dimensões identificadas por Hofstede, o individualismo foi a que obteve maior repercussão, principalmente por volta da década de 1980. O individualismo-coletivismo, praticamente, chegou a definir toda uma década de pesquisa. Se, por um lado, possui a maior tradição teórica, por outro, apresentou uma alta correlação (0,82) com a riqueza de cada país, medida através da renda per capita, a tal ponto, que através desse dado económico se pode prever até 68% da variação das pontuações do país como individualista. Este resultado sugere que o individualismo aumenta com o desenvolvimento económico, e serve de justificativa a teorias modernas que preconizam a necessidade do individualismo como requisito para o desenvolvimento económico e a industrialização, aproximando-se perigosamente a abordagens etnocêntricas (Kagitçibasi, 1994).

De acordo com Hofstede (2005) existem também diferenças nas expectativas relacionadas com as crianças criadas em famílias coletivistas ou individualistas. O quadro (5.5) elenca as principais diferenças encontradas entre as crianças educadas dentro de uma ou outra perspectiva.

Quadro 29.5. Famílias coletivistas e individualistas

Coletivistas	Individualistas
As crianças são criadas em famílias extensas ou noutros tipos de “ <i>in-groups</i> ” que as protegem, em troca de lealdade.	De todas as pessoas é esperado que, quando adultas, se tornem independentes da família nuclear.
As crianças aprendem a pensar em termos de nós.	As crianças aprendem a pensar em termos de eu.
A harmonia deve ser mantida sempre, e a confrontação é evitada.	Dizer o que se pensa é considerado característica de uma pessoa séria.
Espera-se que os recursos financeiros sejam repartidos com os parentes.	O ganho de recursos financeiros por conta própria é incentivado
Transgredir regras causa vergonha para a pessoa e o grupo.	Transgredir as regras causa culpa e perda de autorespeito.

Fonte: Hofstede, 2005, p. 92.

Nesta perspectiva, existe uma fronteira do que é considerado normal e desejável, não somente nos conteúdos culturais passados ou nos modelos de comportamento mas, também, nas práticas educativas parentais utilizadas pelos pais de maneira direta e pontual intervindo no comportamento dos filhos (Darling & Steinberg, 1993), na intenção de adaptá-los aos limites sociais legitimados por uma determinada cultura.

Pontuação das quatro dimensões propostas por Hofstede

Numa edição revista e ampliada do seu livro “*Cultures and Organizations: software of the mind*”, publicada em 2005, Hofstede (2005) comenta que, paralelamente a inúmeras pequenas pesquisas de replicação dos resultados, ele contou, até ao ano de 2002, seis estudos mais abrangentes (que cobriam mais de quinze países), de entre os quais quatro confirmaram três das dimensões previamente identificadas por Hofstede.

As dimensões “*Distance Index*” (PDI), “*Individualism*” (IDV), “*Masculinity*” (MAS) e “*Uncertainty Avoidance Index*” (UAI) foram, segundo os trabalhos de Pinto (2005), denominadas de Índice de Distância Hierárquica (IDH), Índice de Individualismo (INDI),

Índice de Masculinidade (MASC) e Índice de Controle da Incerteza (CINC), respectivamente.

Quadro 29.6. Pontuação das quatro dimensões

PAÍS	IDH	INDI	MASC	CINC	PAÍS	IDH	INDI	MASC	CINC
África do Sul	49	65	63	49	Indonésia	78	14	46	48
Alemanha	35	67	66	65	Irã	58	41	43	59
Argentina	49	45	56	86	Irlanda	28	70	68	35
Austrália	36	90	61	51	Israel	13	54	47	81
Bélgica	65	75	54	94	Itália	50	76	70	75
Brasil	69	38	49	76	Jamaica	45	39	68	13
Canadá	39	80	52	48	Japão	54	46	95	92
Chile	63	23	28	86	Malásia	104	26	50	36
Colômbia	67	13	64	80	México	81	30	69	82
Coreia do Sul	60	18	39	85	Noruega	31	69	08	50
Costa Rica	35	15	21	86	Panamá	95	11	44	86
Dinamarca	18	74	16	23	Paquistão	55	14	50	70
El Salvador	66	19	40	94	Peru	64	16	42	87
Equador	78	08	63	67	Portugal	63	27	31	104
Espanha	57	51	42	86	Reino Unido	35	89	66	35
EUA	40	91	62	46	Singapura	74	20	48	08
Filipinas	94	32	64	44	Suécia	31	71	05	29
Finlândia	33	63	26	59	Suíça	34	68	70	58
França	68	71	43	85	Tailândia	64	20	34	64
Grécia	60	35	57	112	Taiwan	58	17	45	69
Guatemala	95	06	37	101	Turquia	66	37	45	85
Holanda	38	80	14	53	Uruguai	61	36	38	100
Hong Kong	68	25	57	29	Venezuela	81	12	73	76
Índia	77	48	56	40					

Fonte: Dados disponíveis em: <<http://www.geert-hofstede.com>>. Acesso em 10 de Julho de 2015.

De acordo com o quadro (5.6), a dimensão de distância de poder reflete em que medida os membros menos poderosos de certos grupos sociais aceitam as desigualdades de poder. Os escores mínimos e máximos nesta dimensão, representados por 0 e 100, são indicativos da profundidade da distância entre os membros mais e menos poderosos de uma

dada sociedade (Hofstede & Hofstede, 2005). Observando-se os indicadores disponíveis para cada país analisado, é possível verificar que os escores médios para as amostras do Brasil, Portugal e Espanha foram, respectivamente, 69, 63 e 57 (Hofstede & Hofstede, 2005). Estes números caracterizam as três sociedades com uma elevada distância de poder. Isso evidencia que, nas três culturas, é muito importante mostrar respeito para os idosos e existe uma tendência dos filhos a cuidar de seus pais idosos (Hofstede, 2005).

Em relação à dimensão, aversão à incerteza, definida como o nível de tolerância das pessoas em relação a situações incertas e ambíguas, que se expressa numa maior ou menor necessidade de previsão e regras claras, o Brasil apresentou uma pontuação, 76, enquanto Portugal pontuou 104 e Espanha 86 (Hofstede & Hofstede, 2005). Sobre a consideração dessa dimensão, Hofstede (1991) afirma que “o sentimento de incerteza e as formas de enfrentá-la fazem parte de herança cultural da sociedade, sendo transmitidas e reforçadas pelas instituições de base, como a família, a escola e o Estado” (p. 133). Essas sociedades demonstram uma forte necessidade de regras e sistemas jurídicos elaborados, a fim de estruturar a vida; porém, a motivação de obedecer a essas leis é fraca. Tal resultado ressalta a importância da burocracia, das leis e das regras, além da necessidade dos momentos diários de relaxamento, como conversas com os colegas ou uma longa refeição. Finalmente esse resultado demonstra que os países que pontuam alto nessa dimensão tendem a serem extrovertidos e demonstrar as emoções na sua linguagem corporal (Hofstede, 2005). É comum associar a elevada aversão à incerteza e ao catolicismo. Na sua pesquisa, Hofstede afirma que esta correlação é tão forte que, para os países com maioria católica, esta dimensão é geralmente a que apresenta o escore mais elevado.

Quanto à dimensão masculinidade “*versus*” feminilidade, a pontuação do Brasil neste indicador foi de 49, Portugal foi de 31 e a Espanha com pontuação de 42. Nas sociedades

ditas masculinas atribui-se maior importância à orientação para os resultados, ao sucesso e à competição, enquanto nas culturas femininas - caso do Brasil, Portugal e Espanha - as pessoas valorizam, sobretudo, o bem-estar e a qualidade do relacionamento interpessoal (Hofstede & Hofstede, 2005).

No que se refere à dimensão do individualismo “*versus*” coletivismo, o primeiro é característico das sociedades em que cada um deve ocupar-se de si mesmo e da sua família mais próxima. O coletivismo, pelo contrário, caracteriza as sociedades nas quais as pessoas são integradas, desde o nascimento, em grupos fortes e coesos, que as protegem para toda a vida em troca de uma lealdade inquestionável (Hofstede, 1991). Os escores em individualismo também oscilam entre 0 a 100, de forma que quanto maior o escore, maior o nível de aquela sociedade. O Brasil apresenta um escore de 38, Portugal exibe uma pontuação de 27 e a Espanha uma pontuação de 51. Brasil e Portugal apresentaram uma orientação mais coletivista, enquanto a Espanha apresenta uma orientação intermediária, não se situando nos extremos (Hofstede & Hofstede, 2005).

Entretanto, contrariando o que se acreditava sobre essa dimensão, as evidências apontam o individualismo e o coletivismo não como opostos que se excluem, mas como possibilidade de coexistência, em graus variados, no mesmo indivíduo ou grupo, dependendo da situação ou dos objetivos. Do mesmo modo, as evidências sugerem que não devemos confundir individualismo com modernização ou coletivismo com tradição/conservadorismo (Kagitçibasi, 1998). O individualismo e coletivismo não são pólos opostos. As pessoas são um pouco de cada um, sendo, muitas vezes, o contexto, a situação imediata, que vai definir o estilo mais apropriado de comportamento (Triandis, Chen, & Chan, 1998). Porém, espera-se que predomine uma destas orientações, por outro lado, não se pode ignorar a possibilidade de coexistência de ambas (Schwartz, 1990). Esta nova estrutura multifactorial tem sido

comprovada principalmente em culturas norte-americanas (Singelis, Triandis, Bhawuk & Gelfand, 1995; Triandis & Gelfand, 1998).

Contribuições do grupo Chinese Culture Connection

Em estudo posterior, Michael Bond (1988) e seus colaboradores, de diferentes Universidades do Extremo Oriente, criaram um grupo intitulado “*Chinese Culture Connection*”. Na tentativa de verificarem se o estudo de Hofstede havia sofrido a influência da cultura ocidental, desenvolveram um questionário baseado nos valores fundamentais da cultura chinesa e o aplicaram a sujeitos de 23 países. A investigação do grupo oriental é uma réplica do estudo de Hofstede, porém sobre uma escala de valores adaptada à tradição cultural chinesa, a “*Chinese value survey*” (CVS), com o objetivo de criar um conjunto de dimensões de caráter universal. O CVS foi construído tendo como base o RVS e incluem a área sociopolítica e valores relacionados com a tradição cultural, valores que os investigadores acreditavam terem sido ignorados no questionário de Rokeach como, por exemplo, consenso e hierarquia, tradição moral e social e harmonia e espiritualidade, que podem ter significado em culturas diferentes da norte-americana.

Os dados obtidos evidenciaram a presença de 4 factores, três dos quais apresentaram semelhança conceptual com 3 das dimensões obtidas por Hofstede (individualismo “*versus*” coletivismo; feminilidade “*versus*” masculinidade e distância do poder), enquanto um quarto factor, denominado pelos autores de dinamismo Confuciano e por Hofstede (1997), de orientação de vida a curto prazo versus a longo prazo, demonstrou ser conceptualmente distinto da dimensão evitação de incerteza anteriormente obtida por Hofstede (1980). Com base nessas evidências, Smith e Bond (1999) concluíram que uma classificação das culturas

em termos de valores deveria basear-se em cinco dimensões. Segue a descrição dessa última dimensão.

Orientação de vida a curto prazo “*versus*” a longo prazo “*Long-Term Orientation*”, indica em que medida uma sociedade baseia as suas tradições sobre os acontecimentos do passado ou do presente, sobre os benefícios apresentados ou ainda sobre o que é desejável para o futuro. Sintetizando, longo prazo serão os valores orientados para o futuro, como poupanças e persistência; curto prazo serão os valores orientados para o passado e o presente, como respeito pela tradição e cumprimento de obrigações sociais (Smith e Bond, 1999).

Hofstede (1984) contribuiu com a área ao apresentar uma teoria que se propõe estudar os valores a nível cultural. Esta teoria continua exercendo grande influência na Psicologia Transcultural (Miller-Loessi & Parker, 2006). De entre tais dimensões, aquela que aborda o individualismo-coletivismo inspirou um montante expressivo de estudos nas duas últimas décadas; com destaque para o trabalho de Triandis e seus colaboradores (Hui & Triandis, 1989; Triandis, Leung, Villareal, & Clack, 1985; Triandis, 1995; 2001). Ao longo das pesquisas que foi desenvolvendo, este autor elaborou, de forma mais aprofundada, as distinções entre culturas individualistas e coletivistas.

Os estudos transculturais, independentemente dos métodos e estratégias empregues, têm em comum o facto de estarem interessados na variabilidade existente no comportamento das várias sociedades ou grupos culturais, como forma de se identificarem as dimensões de conduta específicas a cada cultura e as generalizáveis a outras culturas (Triandis, 1994b). Na explicação de tal variabilidade, os sistemas ou dimensões de valores subjacentes a diferentes grupos e culturas nacionais têm constituído o referencial mais frequentemente adotado, com destaque especial para o individualismo e o coletivismo.

5.2.2. Teoria de Harry Triandis

Depois de Hofstede, possivelmente Triandis seja o nome mais conhecido na investigação sobre os valores culturais. Hofstede concluiu que a cultura nacional é a explicação mais provável no sentido de conduzir os indivíduos a serem coletivistas ou individualistas. Triandis recuperou parte dos seus estudos sobre a cultura subjetiva e o homem tradicional “*versus*” moderno, desenvolvidos, sobretudo nos anos 60 e 70, dando forma ao seu programa de investigação que segue na atualidade (Gouveia & Clemente, 2000). Se antes de Hofstede se falava em individualismo-coletivismo como uma única dimensão bipolar, a partir deste autor passou-se a pensar em individualismos e coletivismos (Triandis, 1995). Triandis não só reconhece que não se trata de uma única dimensão bipolar, senão que estes construtos podem ser representados com ênfase em diferentes atributos das orientações sociais, como a justiça social ou a hierarquia (Gouveia & Clemente, 1998).

Resumindo algumas das definições apresentadas por Triandis e seus colaboradores, seria possível entender estes construtos nos seguintes termos (Gouveia & Clemente, 2000):

Individualismo: Enfatiza a ideia de que são os indivíduos, enquanto seres autónomos, a unidade principal de sobrevivência. O indivíduo está por cima dos grupos em todos os aspectos, o que implica geralmente na separação em relação aos familiares e uma ruptura com os ancestrais. Tal padrão de orientação expressa uma tendência a desejar o êxito, a valorizar sua própria intimidade. As relações pessoais, embora mais frequentes, são geralmente contratuais. O individualista pensa, sente e atua segundo seus próprios interesses, importando em menor medida o contexto social em que se encontra (Gouveia & Clemente, 2000).

Coletivismo: Contempla a noção de que os grupos são a unidade de sobrevivência, sendo os indivíduos uma parte inseparável deles. Os grupos são mais importantes do que a

própria pessoa, podendo ser reduzidos em número, porém grandes em extensão (e.g. a família com todos os seus ascendentes e descendentes). As pessoas que assumem este padrão de orientação mantêm fortes relações com os demais membros do seu endogrupo, compartilhando frequentemente os mesmos interesses. Contempla-se uma tendência à cooperação e ao cumprimento com os demais (Gouveia & Clemente, 2000).

Este autor reconhece que podem existir outras facetas destes construtos, porém apresenta-as como sendo as mais fundamentais, e propõe diferenciar as pessoas e culturas nesses termos. Por exemplo, considera que o individualismo norte-americano – vertical – é diferente do Sueco – horizontal –, ou que o coletivismo coreano – vertical – é diferente daqueles do kibbutz israelitas – horizontal (Triandis & Gelfand, 1998).

O atributo horizontal sublinha que as pessoas são similares na maioria dos aspectos, especialmente no “*status*”. No caso do individualismo, em função da alta liberdade e igualdade que estas experimentam, constrói-se um eu independente, mas não diferente dos demais membros da sua cultura; em outras palavras, as pessoas que se orientam pelo individualismo horizontal querem ser distintas dos grupos e são autoconfiantes; estas estão prontas para dizer: : eu quero fazer minhas próprias coisas. Em relação ao coletivismo, contempla-se uma baixa liberdade, porém alta igualdade, explicando o motivo de um eu interdependente e compartilhado com os demais membros da sociedade. Assim, as pessoas percebem-se como sendo similares às outras, enfatizam objetivos comuns com os outros, buscam a interdependência e a sociabilidade, embora não sejam submetidas facilmente à autoridade.

O conceito vertical dá ênfase em aceitar a desigualdade e privilegiar a hierarquia. Para os individualistas, isto reflete-se num eu independente e diferente dos demais; aceitar a baixa igualdade ao passo que é dada máxima importância ao sentido de liberdade, definindo uma

típica democracia de mercado. As pessoas que seguem esta orientação querem ser distintas adquirindo “*status*” social; fazem isto em competições individuais com outros, estando prontas para dizer: eu quero ser a melhor. No caso dos coletivistas, traduz-se no sentido de servir ao grupo, fazer sacrifícios para o benefício do seu próprio grupo afiliativo e cumprir com as suas obrigações impostas como normas sociais. Contempla-se um eu interdependente, mas diferente dos demais, possivelmente devido ao baixo sentido de liberdade e igualdade (Gouveia & Clemente, 2000).

Na tentativa de refinar conceptualmente a noção de individualismo e coletivismo, Singelis et al. (1995) propõem que estes construtos podem expressar-se por meio de uma dimensão vertical ou horizontal, associada à importância conferida às relações sociais, resultando daí quatro diferentes tipologias culturais.

- Individualismo horizontal, um ser único, que enfatiza a privacidade: as pessoas são movidas pelo desejo de serem únicas e distintas dos seus grupos de pertença, embora não se preocupem em ter maior “*status*” que as demais.
- Individualismo vertical, orientado ao êxito, ao prestígio: os sujeitos além de almejam diferenciar-se das demais, ainda competem pela obtenção de “*status*”.
- Coletivismo horizontal, alguém que dá importância à cooperação, harmonia dentro do grupo: pessoas veem-se como similares aos demais integrantes dos seus grupos de pertença e priorizam as metas grupais, mas não se submetem facilmente à autoridade.
- Coletivismo vertical, servidor, cumpridor com os demais: além de serem capazes de sacrificar seus interesses pessoais em função dos interesses coletivos, mostram-se ainda dispostas a submeterem-se à autoridade (Triandis & Gelfand, 1998).

Claramente a sua teoria parte de uma estrutura unidimensional, herdada de Hofstede, e logo são identificadas uma estrutura bi e, posteriormente, multidimensional.

5.2.3. Teoria de Ronald Inglehart

Em 1977, com a publicação de *“The Silent Revolution”*, Inglehart deu início a um programa de pesquisas que atualmente pode ser considerado como um dos mais profícuos autores nas ciências sociais, devido tanto à quantidade de trabalhos que defendem e confirmam suas hipóteses, quanto aos vários críticos que conquistou. Com estas ideias e partindo da teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1954), Inglehart (1977) postulou a existência de dois pólos de uma dimensão: o materialismo e o pós-materialismo (Gouveia, Fonsêca, Milfont, & Fischer, 2011).

A dimensão materialista refere-se à satisfação de necessidades básicas, fisiológicas; prevalece em sociedades menos desenvolvidas, em que não são satisfeitas as necessidades de segurança física e econômica. Por outro lado, o pós-materialismo refere-se às necessidades mais elevadas, originárias da satisfação materialista, como necessidades intelectuais, de autoestima e de autorrealização; concerne a sociedades mais industrializadas (Gouveia et al., 2011).

Inglehart (1977) decorre a sua teoria partindo de dois pressupostos principais: a hipótese de escassez e a hipótese de socialização. A hipótese de escassez afirma que as prioridades dos indivíduos refletem o seu meio ambiente socioeconómico, sendo que as pessoas atribuem maior importância subjetiva àquilo que é escasso, ou seja, valorizam aquilo de que mais necessitam. Já a hipótese de socialização implica que a relação entre o meio ambiente socioeconómico e as prioridades valorativas não possui um ajuste imediato, visto que decorrem do contexto em que as pessoas foram socializadas no início das suas vidas,

sendo os seus valores reflexos das condições prevalentes neste período; assim, o processo de socialização pelo qual as pessoas passam é determinante para indicar as suas prioridades (Gouveia, 1998).

A sua teoria partiu de uma análise de dados coletados durante 17 anos, em diversos países, contando com mais de 100.000 respondentes. Inglehart (1991) observou que as mudanças que ocorriam nas sociedades tendiam a ser graduais, refletindo as alterações produzidas nas experiências formativas que moldavam as diferentes gerações (Inglehart & Baker, 2000). Este autor sugere que as orientações valorativas são organizadas hierarquicamente num “*continuum*” unidimensional, variando de materialistas a pós-materialistas. Uma vez satisfeitas as necessidades fisiológicas (básicas), os indivíduos desenvolvem necessidades de ordem superior, pós-materialistas (Held, Muller, Deutsch, Grzechnik, & Welzel, 2009). Inglehart e Welzel (2010) sugerem que a transição de uma orientação material para uma pós-material é apenas uma manifestação específica de uma mudança de valor mais abrangente para uma maior emancipação humana.

Até hoje esta teoria é bastante utilizada e exerce forte importância no cenário dos valores humanos. Entre as suas principais contribuições, destaca-se a ideia de que os valores podem mudar, mas que eles continuam a refletir o património cultural de uma sociedade. Assim, Inglehart é importante no campo das mudanças e desenvolvimento de valores a nível cultural, postulando que o progresso da sociedade ocasiona em alterações previsíveis nos valores (Inglehart & Welzel, 2010).

Este modelo recebe algumas críticas, apesar de sua repercussão, principalmente por sugerir que as pessoas se classificam em materialistas ou pós-materialistas, como se não houvesse um meio termo (Braithwaite, Makkai, & Pittelkow, 1996).

Instrumento referente à Teoria de Hofstede

Este instrumento está dentro de uma perspectiva de avaliação de valores com base em Teorias Culturais, foi proposto por Hofstede e é um dos mais usados no mundo em se tratando de gestão internacional, marketing e valores, possibilitando o avanço para todas estas áreas. Ademais, Hofstede realizou um dos maiores estudos no âmbito transcultural, contando com a participação de 100.000 funcionários de uma grande empresa multinacional, a IBM. Este estudo foi feito em 66 países e o seu instrumento de autorrelato – composto por doze metas de trabalho que devem ser avaliadas de acordo com sua importância para o indivíduo – foi traduzido para mais de 20 línguas. Por meio de uma análise factorial da medida, derivaram-se empiricamente quatro dimensões de valores culturais: distância hierárquica ou do poder (grau em que os membros das instituições e organizações aceitam a distribuição desigual de poder); individualismo (prevalência do interesse individual sobre o grupal) “*versus*” coletivismo (sobreposição do interesse do grupo sobre o individual); feminilidade (associado à necessidade de relações interpessoais e de cuidados com o outro) “*versus*” masculinidade (caracterizado pela assertividade, competitividade e obtenção de metas); e evitação de incerteza (grau em que os membros dos diferentes grupos culturais se sentem ameaçados por situações desconhecidas ou ambíguas).

Num estudo posterior, o grupo “*Chinese Culture Connection*” (1987), liderado por Michael Bond, procurou verificar se o estudo de Hofstede havia sido enviesado pela cultura ocidental. Para tanto, eles desenvolveram um questionário baseado nos valores fundamentais da cultura chinesa e aplicaram a pessoas de 23 países. Além de confirmarem 3 dos 4 factores originais de Hofstede (individualismo “*versus*” coletivismo, feminilidade “*versus*” masculinidade e distância do poder), os autores observaram um novo fator, denominado dinamismo confuciano. Após este estudo, Hofstede (1997) considerou legítimo este novo

factor, aplicando-o uma nova denominação: orientação de vida a curto “*versus*” a longo prazo. Diante destes estudos, foi possível considerar uma classificação cultural em termos de valores, com base em cinco dimensões (Smith & Bond, 1999).

Resumo do Capítulo

O presente capítulo teve como objetivo apresentar o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, adotando uma definição de cultura que acerca os aspectos relevantes à discussão a ser explorada no presente estudo. Na secção seguinte foram analisados os principais modelos no desenvolvimento de estudos transculturais: a Teoria das Dimensões Culturais, de Hofstede (1979), a Teoria do Desenvolvimento, segundo Inglehart (1977), e a Teoria das Dimensões Culturais, de Triandis (1994a), dando especial atenção ao resultado das pesquisas transculturais relacionadas com as culturas: portuguesa, brasileira e espanhola.

Capítulo 6. Estudos Empíricos

Neste capítulo serão abordados alguns estudos empíricos relacionados aos estilos educativos parentais, analisados dentro dos seus respectivos campos teóricos, assim como sua interrelação e influência com variáveis psicológicas e contextuais. Através dessa revisão se pretende oferecer uma visão geral em relação à importância, pertinência e atualidade do estudo dos estilos educativos parentais e das suas relações com os valores e o autoconceito dos adolescentes. Este capítulo está dividido em três seções. A primeira aborda as relações entre os estilos educativos parentais e os valores. A segunda seção tem como objetivo apresentar alguns estudos que fazem relações entre os estilos educativos parentais e o autoconceito. A terceira seção aborda os estilos educativos parentais e as variáveis sociodemográficas.

6.1. Estilos Educativos Parentais e Valores

No âmbito da psicologia, muitos autores tentam compreender as relações existentes entre os estilos educativos parentais e os valores (Agudelo, 1997; Maccoby, 1980; Molpeceres, 1991; Martínez & García, 2007). A evidência empírica apoia consistentemente que a influência dos pais é profunda e duradoura e que o contexto familiar é o ambiente mais importante na socialização das crianças e adolescentes. É nesse contexto familiar específico, onde a criança aprende, pela primeira vez, o que é bom, essencial e desejável, que começa a construir seu sistema de valores (Bernstein, 1971, 1975; Kohn, 1983; Maccoby, 1980). A família, portanto, deve ser vista como uma esfera de formação social onde os valores são constantemente construídos, fragmentados e reconstruídos (Ribeiro & Ribeiro, 1994), a partir da convivência familiar entre seus membros (Eisenberg & Mussen, 1989). Sendo assim, é a

partir da socialização que o indivíduo elabora sua identidade e sua subjetividade (Romanelli, 1997), adquirindo, no interior da família, os valores, as normas, as crenças, as ideias, os modelos e os padrões de comportamento necessários para a sua atuação na sociedade (Drummond & Drummond Filho, 1998; Tallón, Ferro, Gómez, & Parra, 1999).

Moraes, Camino, Costa, Camino, & Cruz (2007) realizaram um estudo no Brasil no qual procuravam analisar as relações existentes entre a percepção dos estilos educativos parentais (autoritário, autoritativo, indulgente, negligente) e os valores (materialista, pósmaterialista, hedonista e religioso), dos adolescentes. A amostra foi constituída por 2004 adolescentes, com idades entre 10 e os 18 anos, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas e privadas, da cidade de João Pessoa. Em relação aos valores pósmaterialistas, encontrou-se uma relação positiva entre a aceitação (estilos educativos autoritativo e indulgente) dos pais e esses valores, corroborando os resultados encontrados por Musitu e García (2001), que revelaram que adolescentes provenientes de lares onde há uma alta aceitação obtêm maiores pontuações do que aqueles de lares onde predomina uma baixa aceitação, em relação aos valores do universalismo e benevolência. Flouri (2004), num estudo realizado, também observou uma relação negativa entre o envolvimento materno (um construto semelhante ao de responsividade) e o desenvolvimento de valores materialistas em adolescentes.

Ainda no que se refere aos valores pósmaterialistas, foram observadas relações negativas entre a coerção e a displicência e esses valores. Também foi verificada uma relação positiva entre a aceitação e os valores do sistema religioso e uma relação negativa entre a displicência e esse sistema. Em relação à aceitação, Musitu e García (2001) obtiveram resultados semelhantes, uma vez que encontraram uma relação positiva entre essa prática de

socialização e os tipos motivacionais de tradição e conformidade. Esses tipos motivacionais compõem os valores de conservação (Schwartz, 1992).

Knafo (2003) desenvolveu um estudo com famílias israelitas em que os pais eram divididos em dois grupos, de acordo com seu estilo educativo parental (autoritário e não autoritário), com o objetivo de verificar quais valores priorizavam para os seus filhos, as prioridades valorativas das crianças, e ainda as suas implicações no comportamento de “*bullying*”. Os resultados indicaram que os pais autoritários desejavam que seus filhos atribuíssem maior importância para valores de poder, tradição e conformidade, e menor importância aos de benevolência, universalismo e autodireção, quando comparados aos pais não autoritários. O efeito de pais autoritários nos valores dos filhos demonstrou-se pequeno, reflexo dos conflitos estabelecidos entre filhos e pais autoritários que levaram as crianças a interpretar erroneamente ou rejeitar os valores dos seus pais. No que diz respeito ao “*bullying*”, a associação com amigos que o cometiam foi maior entre filhos de pais autoritários quando comparados aos demais participantes.

Kasser, Ryan, Zax e Sameroff (1995) observaram que os adolescentes cujas mães eram controladoras e frias eram especialmente mais propensos a dar importância a valores externos, como sucesso financeiro, enquanto os adolescentes com mães democráticas e calorosas valorizavam mais a autoaceitação, a afiliação e o sentimento de pertencer à comunidade.

Kasser, Koestner e Lekes (2002) realizaram um estudo longitudinal para avaliar as relações entre experiências de criação no ambiente familiar e valores. O estilo educativo parental (medidas de calorosidade e restritividade) e o nível socioeconómico familiar foi avaliado quando os participantes tinham 5 anos de idade através de relatos dos pais. Depois, com 31 anos, os participantes completaram uma escala de valores que foram agrupados em

sete grandes domínios motivacionais: autodireção, maturidade, interesses prossociais, conformidade restritiva, segurança, desempenho e satisfação com sua própria vida. Posteriormente, cada domínio foi correlacionado diretamente com as duas medidas de práticas parentais: a calorosidade e a restritividade. A pesquisa mostrou que a calorosidade e a restritividade, medidas aos 5 anos de idade, tinham algumas correlações com os valores expressos aos 31 anos. Mais especificamente, a calorosidade correlacionou-se negativamente com o valor segurança, enquanto que a restritividade correlacionou-se positivamente com o valor conformidade restritiva e negativamente com autodireção. Estas correlações mantiveram-se mesmo quando a variável nível socioeconómico (aos 5 e aos 31 anos) foi estatisticamente controlada. Segundo os autores do estudo, quando os contextos de desenvolvimento provêm amor, encorajamento e aceitação das perspectivas únicas de cada pessoa e de seus desejos, as necessidades psicológicas dos indivíduos por autonomia e relações interpessoais são bem satisfeitas, o que faz com que aumente a probabilidade delas se orientarem em direção a ambientes onde elas possam se expressar realizar os seus interesses, trabalhando para a construção de relacionamentos interpessoais.

Williams, Cox, Hedberg e Deci (2000) sugeriram que adolescentes que percebiam os pais como sendo afetivos e dando incentivo para sua autonomia, não eram voltados a objetivos relacionados às opiniões dos outros como sucesso financeiro, imagem e popularidade. Pelo contrário, eram mais propensos a preocuparem-se consigo mesmo e com valores que refletissem suas necessidades intrínsecas, tais como autoaceitação, afiliação e sentimento comunitário.

Martínez e García (2007) fizeram um estudo sobre a socialização parental, baseado nas quatro tipologias (autoritário, autoritativo, indulgente e negligente) e os valores dos filhos. A amostra era constituída por 1456 adolescentes espanhóis de 13 a 16 anos, onde

pretenderam entender através de questionários as relações entre a forma de educar dos pais e as prioridades de valores dos filhos. Mais especificamente quais as prioridades que os adolescentes davam aos valores de autotranscendência (universalismo e benevolência) e os valores de conservação (segurança, conformidade e tradição). Encontraram que os filhos de pais educados dentro de um estilo autoritativo e indulgente priorizavam os valores de autotranscendência e conservação. Enquanto os filhos educados por pais autoritários e negligentes sem diferenças entre eles, davam pouca prioridade a estes valores. Os autores mostram que estes resultados sugerem que a aceitação da individualidade dos filhos por parte dos pais, conectada com o envolvimento dos pais em suas vidas, e a demonstração de afeto por parte dos pais, está relacionada com uma maior internalização de valores.

Rohan e Zanna (1996) realizaram um estudo utilizando a escala de Altemeyer e Hunsberger (1992) para mensurar o autoritarismo. Esta escala é composta por 30 itens que são agrupados em 3 componentes: convencionalismo, submissão e agressão. A percepção de responsividade parental foi mensurada mediante um instrumento adaptado pelos autores, no qual foram descritos quatro estilos parentais: autoritário, confiável, permissivo indulgente e permissivo-negligente. Os estudantes deveriam pontuar em uma escala de cinco pontos, o quanto seus pais se pareciam com cada uma das descrições. O estudo mostrou que quanto mais autoritários os pais, menor a similaridade de valores dos filhos com os valores destes. Filhos que perceberam os pais como mais responsivos tiveram valores mais semelhantes aos dos pais. A variável percepção de responsividade mediou a relação entre o autoritarismo parental e a similaridade de valores. Na análise de regressão, quando o autoritarismo parental e a percepção de responsividade entraram como preditoras da similaridade de valores entre pais e filhos, o autoritarismo parental diminuiu a força de predição. A relação entre o autoritarismo parental e a similaridade de valores entre pais e filhos foi mediada pela

percepção de responsividade que estes têm dos seus pais: quanto menos autoritários, mais os pais são percebidos como responsivos; quanto mais responsivos, maior a similaridade de valores entre pais e filhos.

Rudy e Grusec (2001) sugerem que o envolvimento e a ligação emocional que se estabelece entre pais e filhos é fundamental para que possa ocorrer a internalização dos valores parentais. Os progenitores que têm uma relação calorosa, afetiva, recíproca e que são racionais, persuasivos, em vez de utilizadores da força física e firmes, em vez de controladores, são os que têm um maior sucesso na internalização dos valores parentais e sociais nos filhos (Grusec & Goodnow, 1994; Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000).

Alguns estudos sugerem que a influência materna no desenvolvimento dos valores é mais forte do que a influência paterna para ambos os filhos, rapazes e moças (Bengtson, Biblarz, & Roberts, 2002; Castro, Pablo, Gómez, Arrindell, & Toro, 1997; Parke, 2002). Esta situação poder-se-á dever ao facto de mães e pais diferirem no grau de envolvimento que têm com os filhos, quer na infância, quer na adolescência (Parke, 2002).

Na infância, os progenitores masculinos participam menos nos cuidados primários dos filhos (Castro et al., 1997; Parke, 2002), e, na adolescência, continuam a ser as mães que despendem mais tempo com os filhos, estando estes emocionalmente mais próximos das mães do que dos pais (Steinberg & Silk, 2002).

6.2. Estilos Educativos Parentais e Autoconceito

A família, enquanto contexto relacional, assume particular importância na formação do autoconceito e da autoestima dos filhos, uma vez que é nas interações que aí se estabelece, onde formam as primeiras representações sobre as suas competências, capacidades e sentimentos em relação a si próprio (Harter, 1998, 1990; Lewis, 1990). As avaliações e

apreciações que os outros significativos emitem sobre o comportamento, o desempenho e a aparência da criança e do adolescente, as quais vão sendo progressivamente interiorizadas, constituem a base da construção das suas representações sobre si próprios. Além das apreciações, a própria qualidade e o tipo de relacionamento estabelecido no seio da família revelam-se igualmente importantes na definição do autoconceito e da autoestima. No que diz respeito às representações sobre si próprio, vários estudos têm demonstrado a relação entre um bom relacionamento com a família e um maior autoconceito (Antunes, 1995; Coopersmith, 1981; Calafat, García, Juan, Becoña, & Fernandez-Hermida, 2014; Musitu & Veiga, 2001; Rodrigues, Veiga, Fuentes, & García, 2013; Parra, Sánchez-Queija, & Sánchez-Moraga, 1999; Serra, Firmino, & Matos, 1987; Veiga, 2001).

Veiga (1993b) encontrou algumas diferenças em alunos que percebem o pai como compreensivo, os quais apresentam níveis de autoconceito superiores ao daqueles que classificam o pai como autoritário. Semelhante ocorrência foi encontrada no que diz respeito à mãe (Veiga, 1993a), exceptuando as dimensões aparência física e popularidade.

Alguns estudos que utilizam medidas multidimensionais para avaliar o autoconceito relacionam especificamente o autoconceito familiar com os melhores resultados na socialização familiar dos filhos. Martinez e García (2007) efetuaram um estudo cujo propósito era explorar a relação entre os estilos educativos parentais e o autoconceito. A amostra era constituída por 1250 sujeitos entre os 13 e os 16 anos. Os resultados indicaram que os adolescentes que consideravam os seus pais como indulgentes, apresentavam uma autoestima familiar e académica mais elevada. Por outro lado, os filhos que os percebiam como negligentes, apresentavam autoestima mais baixa nas cinco dimensões (física, emocional, familiar, académica e social). Os resultados de diferentes estudos são consistentes em afirmar o papel protetor do autoconceito familiar e académico em relação ao consumo de

drogas (Cava, Murgui, & Musitu, 2008; Martínez-Lorca & Alonso-Sanz, 2003; Musitu, Jiménez, & Murgui, 2007; Wild, Flisher, Bhana, & Lombard, 2004).

Estévez, Martínez e Musitu (2007) estudaram a relação entre o comportamento agressivo na escola e as cinco dimensões do autoconceito. A amostra era constituída por 965 adolescentes de 11 a 16 anos. Os resultados indicaram que os adolescentes que estiveram envolvidos em comportamentos agressivos na escola apresentavam um autoconceito familiar e académico mais baixo que os adolescentes que não estavam envolvidos nesse tipo de comportamento. Os agressores referem-se, normalmente, sobre a existência de relações hostis e desafiantes com os seus pais (Dekovic, Wissink, & Meijer, 2004; Kazdin, 1995).

6.3. Estilos Educativos Parentais e Variáveis Sociodemográficas

Existem vários factores sociodemográficos que influenciam os comportamentos parentais e o percurso desenvolvimental dos adolescentes, destacando-se nesse estudo o ano escolar (idade dos adolescentes) e o sexo dos filhos.

Estilos Educativos Parentais e o Sexo dos Filhos

Existem também certas evidências, de que o sexo dos filhos influencia a maneira como eles percebem os estilos educativos, tanto de seus pais como das suas mães. Uma análise dos principais resultados obtidos por estudos que relacionavam o sexo com outras variáveis, descrita pela escala “*A Parental Rearing Style Questionnaire For Use With Adolescent*” (EMBU) (Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring & Perris, 1980), realizado por Someya, Uehara, Kadowaki e Tang (2000), sugeriu que as moças percebiam maior rejeição por parte das suas mães e certo favoritismo por parte dos pais, enquanto os rapazes percebiam exatamente o contrário. Os pais referem ser mais firmes e restritivos,

menos afetivos, mais físicos e diretivos e usam mais reforços positivos e negativos com os rapazes do que com as moças (Lytton & Romney, 1991).

Um estudo realizado com adolescentes espanhóis, por Fuentes et al. (2001), utilizando como instrumentos de avaliação as escalas de Afeto e Normas/Exigências desenvolvidas pelas autoras, concluíram que os rapazes se sentiam mais rejeitados e criticados do que as moças. De acordo com eles, tanto os pais como as mães eram mais severos e intransigentes no cumprimento das normas. A maior parte dos estudos sugere que os pais utilizam mais a afirmação do poder com os rapazes que com as moças (Block, 1983; Lytton & Romney, 1991; Maccoby & Jacklin, 1974; Smetana, 1989, citados por Cruz, 2005). Estes dados podem ser explicados pelos rapazes transgredirem mais frequentemente as regras do que as moças e, de modo geral, apresentam níveis de autocontrole mais baixos (Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow, & Girnius-Brown, 1987).

Utilizando a escala de responsividade baseada no modelo de Diana Baumrind e adaptada para o contexto brasileiro, Weber et al. (2004), realizaram um estudo para avaliar a frequência dos estilos parentais e sua relação com o sexo. Os resultados demonstraram que tanto as mães quanto os pais são um pouco mais exigentes com as filhas do que com os filhos; embora não se tenham encontrado diferenças significativas quanto à responsividade entre meninos e meninas, ou seja, aos cuidados parentais a eles dispensados.

Num estudo realizado por Canavarro e Pereira (2007), numa amostra de 456 crianças portuguesas, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos, com o objetivo de avaliar a percepção que as crianças têm dos estilos educativos dos pais, encontram-se diferenças nos estilos parentais em função da idade e sexo da criança. Assim, as meninas parecem perceber menos rejeição por parte de ambos os progenitores e menor controle por parte do pai. Além disso, percebem também mais suporte emocional por parte da mãe

comparativamente com os meninos. Também as crianças mais novas percebem mais suporte emocional, maior rejeição e maior tentativa de controle.

Num estudo de adaptação e validação do QEEP à população portuguesa (Ducharme, et al., 2006) os resultados obtidos apontaram para diferenças significativas em relação ao sexo nas dimensões de monitorização e aceitação, sendo que as moças percebem os seus pais como mais responsivos e controladores do que os rapazes. Nesta investigação foram ainda encontradas diferenças em função do sexo na percepção dos estilos educativos, dado que se verificou que as moças perceberam mais os seus pais como autoritativos, enquanto os rapazes revelaram tendência para considerá-los mais permissivos e negligentes.

Estilos Educativos Parentais e a Idade dos filhos

Um estudo realizado por Soares e Almeida (2011), na cultura portuguesa, pretendia verificar se existiam variações na primeira fase da adolescência na percepção dos estilos educativos parentais e se a essa percepção se diferenciava em função da variável sexo. Assim, procedeu-se à aplicação do QEEP a uma amostra de 136 alunos, no 7º e 9º ano de escolaridade. Os resultados obtidos sugerem que rapazes e moças não diferem na percepção de aceitação e monitorização parentais e, consequentemente, na categorização dos estilos educativos parentais. Por outro lado, a percepção destas dimensões parece variar em função da fase desenvolvimental dos adolescentes. No caso concreto deste estudo, quando os adolescentes se encontram na fase intermédia da adolescência, percebem os seus pais como menos apoiantes e, simultaneamente, menos controladores.

Os pais alteram o controle comportamental e a liberdade concedida aos filhos consoante a idade. Conforme os adolescentes vão ficando mais velhos, os seus pais tendem a monitorizar menos os comportamentos dos filhos, a estabelecerem menos regras e a dar-lhes

mais liberdade (Williams et al., 2012). Destaca-se um estudo longitudinal efetuado por Goede, Branje e Meeus (2009). Este teve por objetivo analisar as variações ao longo da adolescência no que respeita à percepção dos jovens da qualidade da relação pais-filhos, aferida através das dimensões de suporte parental, conflitos com os pais e poder/autoridade parental. Os dados revelaram que, no decorrer da adolescência, a relação pais-filhos torna-se mais igualitária, percepcionando-se um menor controle e autoridade parentais.

Resumo do Capítulo

Neste capítulo foram abordados alguns estudos empíricos relacionados com os estilos educativos parentais, analisados dentro dos seus respectivos campos teóricos, assim como sua interrelação e influência com variáveis psicológicas e contextuais. Através desta revisão pretendeu-se oferecer uma visão geral em relação à importância, pertinência e atualidade do estudo dos estilos educativos parentais e das suas relações com os valores e o autoconceito dos adolescentes. Este capítulo foi dividido em três secções. A primeira abordou as relações entre os estilos educativos parentais e os valores. A segunda secção teve como objetivo apresentar alguns estudos que fizeram relações entre os estilos educativos parentais e o autoconceito. A terceira secção abordou os estilos educativos parentais e as variáveis sociodemográficas.

Capítulo 7. Metodologia

Neste capítulo descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas adotadas no presente estudo. Inicia-se pela definição dos objetivos e as perguntas de partida, em seguida, define-se o tipo de estudo realizado. Na secção seguinte, aborda-se o processo de seleção, delimitando e descrevendo a amostra. Abordam-se os procedimentos éticos e deontológicos considerados e as análises estatísticas realizadas e, por último, a caracterização dos sujeitos da amostra. Na seguinte secção, descrevem-se os instrumentos utilizados e, em seguida, abordam-se, de uma maneira sintética, os conteúdos desenvolvidos no decorrer do capítulo.

7.1. Objetivos e Questões de Estudo

Como foi mencionado no capítulo introdutório, existem grandes lacunas relacionadas aos estudos que analisam as relações entre os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores dos adolescentes. Com base nesses elementos teóricos revistos, o desenvolvimento do presente estudo tem como objetivo geral analisar, a partir de uma perspectiva transcultural, como se caracterizam os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores na adolescência, como se relacionam estas variáveis entre si e como se diferenciam, em função de variáveis específicas?

Salientam-se, assim, como objetivos específicos deste estudo:

- Analisar se os estilos educativos parentais, avaliados com o instrumento ESPA29, apresentam as mesmas dimensões quando aplicados a amostras dos três países – Portugal, Brasil e Espanha.
- Analisar as relações entre os quatro estilos educativos parentais e o autoconceito dos filhos.

- Estudar se a relação entre os quatro estilos educativos parentais e o autoconceito dos filhos altera-se com as oscilações das variáveis sociodemográficas (o sexo dos filhos e o ano escolar que estudam).
- Analisar as relações entre os quatro estilos educativos parentais e os valores dos filhos.
- Estudar se a relação entre os quatro estilos educativos parentais e os valores dos filhos se altera com as oscilações das variáveis sociodemográficas (o sexo dos filhos e o ano escolar que estudam).

A partir da definição dos objetivos específicos do presente estudo, foram enunciadas as questões do estudo.

Q_1 - Será que o estilo educativo parental é um processo comum, apresentando a mesma estrutura dimensional – Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição – nos três países – Portugal, Brasil e Espanha?

Q_2 Será que a relação entre os estilos educativos parentais o autoconceito e os valores dos filhos, se altera com as diferenças das variáveis sociodemográficas (sexo dos filhos e o ano escolar que frequentam)?

Q_3 - Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com o autoconceito dos filhos?

Q_4 - Existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos adolescentes, em função do sexo e do ano escolar que frequentam?

Q_5 - Existem diferenças estatisticamente significativas nos valores, em função do sexo e do ano escolar que frequentam os adolescentes?

Q_6 - Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com os valores dos filhos?

Q_7 - Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com o autoconceito dos filhos nos três países analisados?

Q_8 - Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com os valores dos filhos nos três países estudados?

Q_9 - Existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito e nos valores dos filhos, em função do sexo e do ano escolar, nos três países estudados?

7.2. Desenho e Tipo de Estudo

Para a realização deste estudo se recorreu a técnicas e meios adequados aos objetivos da investigação e ao problema investigado. A opção por um estudo de natureza quantitativa esteve intimamente ligado com o problema e objetivos enunciados, bem como a revisão de literatura efetuada. Com a finalidade de estudar as relações entre as variáveis, ou seja, os coeficientes de correlação utilizou-se uma metodologia de tipo relacional. Não se pode, portanto, estabelecer relações de causa-efeito, próprias de estudos experimentais, apenas foi possível concluir que as variáveis em estudo se associam. Nesse sentido, importa salientar que estamos em presença de um coeficiente de previsibilidade e não de um coeficiente explicativo da natureza da relação entre variáveis (Pinto, 1990).

Considerando a dimensão temporal, tratou-se de um estudo transversal visto que os dados foram recolhidos num único momento e estudados simultaneamente diferentes grupos de pessoas. A opção por um estudo de natureza transversal prendeu-se com o objetivo do estudo e com o facto de existirem limitações nos recursos inerentes ao mesmo, principalmente de natureza humana, temporal e financeira.

Para a coleta dos dados de informação, optou-se pela escolha do inquérito por questionário. A fonte de informação foram os adolescentes, estudantes do 7º e 9º anos do

Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, com os quais foi realizada uma administração direta dos questionários, ou seja, os próprios inquiridos que responderam. Antes de entregar o questionário à pesquisadora informou aos participantes sobre as finalidades da investigação, os procedimentos de coleta de informações e como estas seriam utilizadas e divulgadas. Posteriormente, o questionário foi entregue em mãos aos adolescentes, que informaram sobre suas percepções referentes aos estilos educativos parentais.

As razões e as vantagens que reforçaram a opção por uma metodologia mediante a administração de questionários, atrela-se ao facto de que os questionários revelam-se mais adequados quando se trata de recolher informações sobre atitudes, valores e comportamentos modais que caracterizam os estilos educativos parentais(Cruz, 2005). Por outro lado, empregar os filhos como fonte de informação em relação aos comportamentos e padrões educativos dos pais é utilizado por investigadores tradicionais dos estilos educativos parentais(Chao, 2001, Steinberg et al., 1994). Para Fuentes et al. (2001), o que é realmente decisivo para o desenvolvimento da criança e do adolescente é a percepção que este tem das práticas educativas de seus pais, e não aquilo que os pais tentam fazer. Investigadores sugerem que a percepção dos filhos costuma ser mais objetiva, pois as respostas dos pais, normalmente, estão mais influenciadas pela aprovação social (Gonzáles, Cauce, & Mason, 1996).

Hill e Hill (2012) assinalam como vantagem do uso de questionários na investigação:

- a possibilidade de captar diretamente às percepções, pensamentos e sentimentos dos indivíduos;
- os participantes podem evidenciar pensamentos e sentimentos que, mesmo que possam expressá-los de outra maneira, farão somente em contextos privados ou em determinadas situações;

- este tipo de metodologia possibilita aceder a significados subjetivos que os indivíduos dão a suas experiências de vida.

Para Maroco (2007) o anonimato que possibilita os questionários é um aspecto que contribui para uma maior fiabilidade das respostas dadas, e consequentemente, maior precisão nas conclusões detectadas. Os questionários também possibilitam a quantificação de um número extenso de dados, factor importante para a representatividade da amostra. Nas desvantagens Hill e Hill (2012), assinalam o facto de ser preenchido pelo próprio inquirido, podendo ser mal interpretado ou não ser totalmente preenchido. Outro aspecto a considerar, é o facto de que o adolescente pode não estar disposto a revelar sobre si mesmo, ou não se sentir motivado a colaborar com a investigação.

7.3. Considerações Éticas na Investigação

A ética na pesquisa não se restringe à relação entre o investigador e os sujeitos ou os participantes da pesquisa. A ética perpassa todo o processo investigativo. Diz respeito desde a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Da mesma forma, a análise das informações e a produção da análise das informações e a produção das conclusões exigem do pesquisador cuidado ético.

São múltiplos os princípios e cuidados éticos apontados pelos manuais de metodologia de pesquisa e pelos códigos de ética de algumas sociedades científicas como é o caso da AERA, “*American Educational Research Association*”. Apresentam-se em seguida alguns princípios de índole deontológica para a regulamentação da investigação da pesquisa educacional, de acordo com AERA.

- Antes de iniciar a pesquisa o investigador deve informar aos participantes sobre as finalidades da investigação, os procedimentos de coleta de informações e como estas serão utilizadas e divulgadas. Desse modo, os sujeitos podem aderir “voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Em relação a este ponto, é importante esclarecer que o participante teve o direito e a liberdade de recusar a sua participação na investigação em qualquer uma das fases da sua prossecução.
- Preservar a integridade física e garantir a preservação da identidade dos informantes. Devem evitar-se investigações que provoquem danos morais ou coloquem em risco a segurança dos participantes.
- Garantir a confidencialidade dos resultados obtidos.
- Em relação à manipulação de dados de pesquisa, evitar fazer inferências indevidas ou forjar conclusões pouco prováveis, utilizando recursos de convencimentos não lícitos.

Reconhecendo a complexidade do comportamento humano e a subjetividade patente na sua análise, medição e quantificação, entende-se que não existe uma metodologia ideal para estudar uma problemática. Seja qual for a opção metodológica tomada, existem sempre limitações que podem influenciar. Conscientes dessas limitações tentou-se minimizar os aspectos negativos inerentes ao tipo de metodologia utilizada, cumprindo todos os procedimentos com o máximo rigor, desde a recolha de dados através dos questionários, até à análise dos dados e sua divulgação. Foram comunicados os objetivos deste estudo, a sua metodologia e o carácter de participação voluntária e com liberdade de eleição, bem como

assegurada a confidencialidade dos dados e o anonimato das respostas aos adolescentes. Os dados da coleta foram tratados de modo a não causar qualquer dano aos participantes.

7.4. Sujeitos da Investigação

Nesta secção realiza-se a descrição do universo populacional, a seleção da amostra e o tipo da amostra utilizada.

7.4.1. Universo Populacional

Define-se, nesta pesquisa, a população como sendo formada por adolescentes, de ambos os sexos, estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas de três países – Portugal, Brasil e Espanha, com idade compreendida entre 11 a 19 anos, do sexo masculino e feminino. Optou-se por centrar o estudo na adolescência, por ser um período do desenvolvimento que compreende alterações importantes, visando a construção da identidade individual e social. A adolescência é, segundo Erikson (1972), uma fase de moratória psicossocial em que o adolescente procura a continuidade, integra várias identidades e experimenta papéis que o vão preparar para as exigências da idade adulta. Moujan (1986) propõe a divisão do processo de aquisição da identidade em três períodos: (1) período da puberdade, em que o adolescente constrói o novo esquema corporal; (2) adolescência intermédia, em que se constrói o novo mundo interno, sendo alteradas ideias, objetivos e cognições e (3) adolescência final, em que se constrói o novo mundo social, com o suporte das identidades já adquiridas e em que se assume a perspectiva de que se é percebido de outra forma pelos outros. Este foi o motivo pelo qual se optou por centrar o estudo em adolescentes que estudam no 7º ano do Ensino Fundamental (grupo adolescência

inicial), 9º ano do Ensino Fundamental (grupo adolescência intermédia) e 2º ano do Ensino Médio (grupo adolescência final).

Por outro lado, é a família quem contribui para a construção da identidade, independentemente da cultura, a família é o primeiro contexto socializador e, mesmo que não seja o único, é através dela que os filhos aprendem os seus valores e crenças, o modo como devem comportar-se em cada situação, a maneira de pensar e, inclusive, como se sentir em relação a si mesmo (Musitu & Cava, 2001; Veiga, 1996, 2001).

7.4.2. Amostra

O processo de seleção da amostra exige alguns cuidados metodológicos que a tornem representativa da população a que pertence, como forma de permitir a generalização dos resultados ao universo populacional de que foi retirada. Neste estudo foi seguido o método de amostragem probabilístico por “*clusters*” (agrupamentos naturais de sujeitos da população, pertencentes a um só grupo: escolas e turmas), a seleção dos sujeitos foi aleatória, o que excluiu desde logo o erro sistemático que afeta as amostras não probabilísticas (Schutt, 1999). Segundo Kalton (1983), quando os grupos (*e.g.* escolas) são seleccionados ao azar, os elementos que compõem os grupos (*e.g.* alunos) serão similares ao que proporcionaria um sistema aleatório. Este tamanho da amostra tem sensibilidade suficiente para detectar até um tamanho do efeito muito pequeno $f = 0.12$, limitando o erro do Tipo I em 0,05 e a potência em 0,95.

Esta diversificação na recolha dos dados estrutura-se em contextos culturais e socioeconómicos diferentes, resultando, pois, numa amostra heterogênea (Almeida & Freire, 2007). Atentando para os aspectos metodológicos, os cuidados necessários quanto ao alinhamento dos contextos de pesquisa e seus impactos na qualidade dos estudos

transculturais, salientando questões relacionadas ao estabelecimento de equivalência na seleção de amostras e na coleta de dados, nesse caso, torna-se necessário fazer a diferenciação da nomenclatura utilizada para definir a escolaridade dos sujeitos investigados, visto que em cada um dos países estudados adota-se uma terminologia específica. Participaram desse estudo, adolescentes de ambos os sexos, com idade entre 11 a 19 anos, regularmente matriculados em escolas públicas e privadas de três países – Portugal, Brasil e Espanha. A seguir descreve-se de maneira abreviada como se organizam os sistemas educativos em cada um dos três países.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal, isto é, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que sofreu alterações com as Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto, e 85/2009, de 27 de Agosto e 65/2015 de 3 de Julho. A educação escolar compreende o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, além de incluir atividades especiais e atividades de ocupação de tempos livres. Em termos de classificação internacional, compreende os níveis de educação de 1 a 6 da ISCED “*International Standard Classification of Education*”. O ensino básico é universal, obrigatório e tem duração de nove anos de escolaridade e ingressam no ensino básico as crianças que completem seis anos. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal o ensino secundário passou também a ser universal, gratuito e obrigatório a partir de 2009. Os cursos do ensino secundário podem ser realizados em várias modalidades. Existem, nomeadamente, cursos artístico-especializados, científico-humanísticos, de aprendizagem, de educação e formação, profissionais, tecnológicos e de hotelaria e turismo. O acesso ao ensino secundário é feito depois de completo com aproveitamento o ensino básico (Secretaria-Geral da Educação e Ciência).

O ensino básico divide-se em três ciclos. Ver Tabela 7.1.

Tabela 7.1 Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal			
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário
1º ano (6 anos)	5º ano (10 anos)	7º ano (12 anos)	10º (15 anos)
2º ano (7 anos)	6º ano (11 anos)	8º ano (13 anos)	11º (16 anos)
3º ano (8 anos)		9º ano (14 anos)	12º (17 anos)
4º ano (9 anos)			

A Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, aprovada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é organizada da seguinte forma. Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Ensino Fundamental que abrange: Ver Tabela (7.2)

Tabela 7.2 Lei de Diretrizes e Bases do Brasil			
Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
Pré- Escola (4 anos)	1º ano (6 anos)	6º ano (11 anos)	1º ano (15 anos)
Pré- Escola (5 anos)	2º ano (7 anos)	7º ano (12 anos)	2º ano (16 anos)
	3º ano (8 anos)	8º ano (13 anos)	3º ano (17 anos)
	4º ano (9 anos)	9º ano (14 anos)	
	5º ano (10 anos)		

De acordo com o Ministério de Educação, Cultura e Esportes aprovado pela Lei Orgânica 2/2006, de 3 de Maio, de Educação, modificada pela Lei Orgânica 8/2013, de 9 de Dezembro, define a educação básica na Espanha como obrigatória e gratuita para todas as pessoas. O “*Bachillerato*” não é obrigatório, e é dirigido a quem pretende seguir a carreira universitária. O programa de ensino tem algumas matérias comuns a todos os alunos, e outras que variam de acordo com a área escolhida. Compreende três modalidades diferentes (ciências, artes e ciências humanas e ciências sociais) que são escolhidas em função do que o aluno queira estudar no futuro.

A Educação primária e secundária desenvolvem-se ao longo de 10 cursos académicos que correspondem com a etapa dos 6 aos 16 anos organizados da seguinte forma:

A educação Primária organiza-se em três ciclos: Ver tabela (7.3)

Tabela 7.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Espanha					
1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	1º Ciclo Secundária	2º Ciclo Secundária	Bachillerato
1º Primária (6 años)	3º Primária (8 años)	5º Primária (10 años)	1º E.S.O (12 anos)	3º E.S.O (14 anos)	1º Bachillerato (16 anos)
2º Primária (7 años)	4º Primária (9 años)	6º Primária (11 años)	2º E.S.O (13 anos)	4º E.S. O (15 anos)	2º Bachillerato (17 anos)

Optou-se por utilizar a nomenclatura correspondente ao sistema educativo brasileiro para referir-se ao ano escolar que os jovens estão frequentando no momento da coleta de dados (ver tabela 7.4).

Tabela 7.4. Nomenclatura sistemas educativos

Portugal	Brasil	Espanha
7º ano	7º ano do Ensino Fundamental	1º E.S.O
9º ano	9º ano do Ensino Fundamental	3º E.S.O
11º ano	2º ano do Ensino Médio	1º Bachillerato

Passa-se a descrever a amostra: esta amostra integra adolescentes provenientes de diferentes cidades, incluindo capitais nacionais (Lisboa- PT), estaduais (Curitiba-BR e Valência-ES) e cidades do interior (Cascais-PT, Camarate-PT e Francisco Beltrão-BR). Os questionários foram aplicados a um total de 2891 adolescentes, dos quais 904 são portugueses, 994 são brasileiros e 993 espanhóis. Previamente ao início do tratamento estatístico dos dados, realizou-se uma observação geral dos dados presentes na matriz, a fim de serem detectados erros, não somente em relação ao preenchimento dos dados (por exemplo, respostas incompletas), mas também em relação a respostas que poderiam apresentar alguma incoerência em relação à finalidade da pergunta, ver tabela (7.5).

Tabela 7.5. Amostra original e final

	Amostra original	Casos excluídos	Amostra Final
Portugal	904	91	813
Brasil	994	192	802
Espanha	993	55	938
TOTAL	2891	338	2553

Foi excluído um total de 338 inqueritos, 91 de adolescentes portugueses, 192 referente aos adolescentes brasileiros e 55 referente aos adolescentes espanhóis (N=2553).

Para uma melhor compreensão das frequências e distribuições dos sujeitos da amostra, recorre-se a tabelas, considerando a amostra em referência a cada país. Dos 813 adolescentes portugueses entrevistados há uma predominância do sexo feminino,

representando (55,8%), enquanto (44,2 %) da amostra representam o sexo masculino (Tabela 7.6).

Tabela 7.6. Distribuição de frequência da variável sexo. *Portugal*

Categorias	Frequência	Porcentagem
Mulher	454	55,8%
Homem	359	44,2%
Total	813	100,0%

Para os entrevistados brasileiros a tabela (7.7) apresenta a distribuição de frequência desta variável. Um total de 406 adolescentes são do sexo feminino, representando (50,6%) e 396 adolescentes são do sexo masculino que representam (49,4 %) da amostra total.

Tabela 7.7. Distribuição de frequência da variável sexo. *Brasil*

Categorias	Frequência	Porcentagem
Mulher	406	50,6%
Homem	396	49,4%
Total	802	100,0%

Dos 938 adolescentes espanhóis, 498 são do sexo feminino, representando (53,1%), e 440 são do sexo masculino representando (46,9 %) da amostra total (Tabela 7.8).

Tabela 7.8. Distribuição de frequência da variável sexo. *Espanha*

Categorias	Frequência	Porcentagem
Mulher	498	53,1%
Homem	440	46,9%
Total	938	100,0%

Na (tabela 7.9) observa-se que os jovens que frequentam o 7º ano do Ensino Fundamental, 4 possuem 11 anos, 235 possuem 12 anos, 44 têm 13 anos, 12 apresentam 14 anos e 3 possuem 18 anos. Dos adolescentes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental, 3

possuem 13 anos, 229 têm 14 anos, 49 apresentam 15 anos, 9 adolescentes têm 16 anos e 3 possuem 17 anos. Enquanto os adolescentes que cursam 2º ano do Ensino Médio, 7 possuem 13 anos, 146 apresentam 16 anos, 49 possuem 17 anos e 15 adolescentes têm 18 anos e 5 estão com 19 anos.

Tabela 7.9. Ano Escolar e Idade - Portugal^a

Ano Escolar		Idade			
		11	12	13	14
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	4	<u>235</u>	44	12
	9º Ano do Ensino Fundamental	0	0	3	<u>229</u>

Tabela 7.6. Ano Escolar e Idade - Portugal^a

	2º Ano do Ensino Médio	0	0	7	0
Total		4	235	54	241

Ano Escolar		Idade			
		15	16	17	18
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	0	0	0	3
	9º Ano do Ensino Fundamental	49	9	3	0
	2º Ano do Ensino Médio	0	<u>146</u>	49	15
Total		49	155	52	18

Ano Escolar		Idade	Total
		19	
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	0	298
	9º Ano do Ensino Fundamental	0	293

	2º Ano do Ensino Médio	5	222
Total		5	813

a. País = Portugal

Dos 802 sujeitos entrevistados no Brasil, na (tabela 7.10) observa-se que os jovens que frequentam o 7º ano do Ensino Fundamental, 2 possuem 11 anos, 152 possuem 12 anos, 72 têm 13 anos, 21 apresentam 14 anos, 5 possuem 15 anos e 3 têm 16 anos. Dos adolescentes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental, 4 possuem 12 anos, 62 têm 13 anos, 156 têm 14 anos, 43 apresentam 15 anos e 18 adolescentes têm 16 anos. Enquanto os adolescentes que cursam 2º ano do Ensino Médio, 8 possuem 14 anos, 32 têm 15 anos, 156 apresentam 16 anos, 49 possuem 17 anos e 14 adolescentes têm 18 anos e 5 estão com 19 anos.

Tabela 7.10. Idade e Ano escolar – Brasil^a

Ano Escolar		Idade			
		11	12	13	14
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	2	<u>152</u>	72	21
	9º Ano do Ensino Fundamental	0	4	62	<u>156</u>
	2º Ano do Ensino Médio	0	0	0	8
Total		2	156	134	185
Ano Escolar		Idade			
		15	16	17	18
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	5	3	0	0

	9º Ano do Ensino Fundamental	43	18	0	0
	2º Ano do Ensino Médio	32	<u>156</u>	49	14
Total		80	177	49	14
Ano Escolar		Idade			Total
		19			
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	0			255
	9º Ano do Ensino Fundamental	0			283
	2º Ano do Ensino Médio	5			264
Total		5			802

a. País = Brasil

Dos 938 sujeitos entrevistados na Espanha, na (tabela 7.11) observa-se que os jovens que frequentam o 7º ano do Ensino Fundamental, 5 possuem 11 anos, 203 possuem 12 anos, 64 têm 13 anos, 27 apresentam 14 anos, 4 possuem 15 anos, 2 têm 16 anos e 2 tem 17 anos. Dos adolescentes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental, 5 têm 13 anos, 243 têm 14 anos, 55 apresentam 15 anos, 13 adolescentes têm 16 anos e 5 possuem 17 anos. Enquanto os adolescentes que cursam 2º ano do Ensino Médio, 2 possuem 13 anos, 16 têm 15 anos, 197 apresentam 16 anos, 64 possuem 17 anos e 31 adolescentes têm 18 anos.

Tabela 7.11. Idade e Ano escolar – Espanha^a

Ano Escolar		Idade			
		11	12	13	14
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	5	<u>203</u>	64	27
	9º Ano do Ensino Fundamental	0	0	5	<u>243</u>
	2º Ano do Ensino Médio	0	0	2	0
Total		5	203	71	270
Ano Escolar		Idade			
		15	16	17	18
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	4	2	2	0
	9º Ano do Ensino Fundamental	55	13	5	0
	2º Ano do Ensino Médio	16	<u>197</u>	64	31
Total		75	212	71	31
Ano Escolar		Idade			Total
		19			
Ano Escolar	7º Ano do Ensino Fundamental	0			307
	9º Ano do Ensino Fundamental	0			321

(continua)

Tabela 7.8. Idade e Ano escolar – Espanha^a (continuação)

	2º Ano do Ensino Médio	0	310
Total		0	938

a. País = Espanha

7.4.3. Procedimento

Com o objetivo de obter as autorizações necessárias para a administração do questionário no contexto escolar, o mesmo foi encaminhado para a comissão do Ministério da Educação Português, setor de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, sendo autorizada a sua aplicação no contexto educacional, cumprindo com os requisitos necessários (Inquérito nº0284100001). Após a aprovação, foi realizado o mapeamento das escolas do distrito de Lisboa e selecionadas as cinco primeiras de forma aleatória. Em seguida, foram contactados os setores educacionais e através de contato telefónico foi agendada uma reunião a fim de serem apresentados os objetivos da investigação, as cinco equipas diretivas aceitaram participar.

Para obter a necessária autorização no Brasil, foi entregue uma Declaração assinada pelos orientadores do estudo, responsabilizando-se pela condução científica do projeto, assegurando o cumprimento da Resolução CNS 196/96 e suas complementares ao Núcleo Regional de Educação. O Núcleo designou 20 escolas da região de Francisco Beltrão, interior do Estado do Paraná e 3 de Curitiba capital do Paraná. Foi entrado em contato pessoalmente pela investigadora com os diretores das seis primeiras escolas de Francisco Beltrão e com as duas primeiras de Curitiba a fim de serem apresentados os objetivos da investigação. Três diretores se recusaram participar devido ao calendário de provas.

Com o objetivo de obter a necessária autorização para a administração dos questionários na Espanha, foram contactadas as autoridades educativas, através de e-mail, que enumeraram 137 centros educativos da província de Valência. Entrámos em contacto com os diretores das 11 primeiras escolas, quatro recusaram-se a participar, sem maiores explicações.

Posteriormente, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais dos discentes envolvidos no estudo. Utilizou-se um procedimento de consentimento passivo (informou-se aos pais com antecedência a natureza do estudo e lhes deu a possibilidade de não devolver a carta assinada se não julgassem conveniente a participação dos seus filhos). Obteve-se uma média de 57% em relação ao TCLE devolvido pelos pais, nos três países.

A aplicação foi realizada em sala da aula, nas turmas regulares, e contou com a presença da investigadora, que aplicou o inquérito, e do professor da disciplina. Não houve limite de tempo para os alunos responderem (aproximadamente uma hora e meia, foi suficiente para responder aos três questionários, com exceção do Brasil, que os adolescentes de 11/12/13 anos demoraram mais, em torno de duas horas e meia). Foram feitos os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa. Enfatizou-se a necessidade de que as respostas fossem individuais, de acordo com o que pensava cada um, sem levar em conta o que seria mais desejável socialmente. Foi garantido a todos os participantes que as respostas seriam confidenciais e anónimas e seriam tratadas estatisticamente de forma agregada.

O processo inicial da coleta de dados ocorreu durante o período de Fevereiro 2012 a Dezembro de 2014, mas especificamente, os dados coletados em Portugal e Espanha ocorreram durante o período de Abril de 2012 a Maio de 2013. Os dados recolhidos no Brasil foram coletados nos meses de Março a Maio de 2014.

As informações obtidas através dos questionários foram introduzidas inicialmente em uma planilha do programa Excel, tendo em vista a sua posterior exportação e análise com o “software” estatístico “*Statistical Package for Social Sciences*” (SPSS), versão 20. A **análise dos dados** foi efetuada através do programa SPSS versão 20, como já referido. O objetivo principal da análise estatística das informações é organizá-la de uma maneira que

possibilite encontrar as respostas ao problema que deu origem à investigação: como se caracterizam os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores na adolescência, como se relacionam estas variáveis entre si e como se diferenciam, em função de variáveis específicas? Atendendo ao problema, utilizaram-se vários procedimentos de análises estatísticas. Primeiramente, para medir o grau de correlação entre as duas dimensões (Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição) da escala ESPA29, calcula-se o coeficiente de correlação de Pearson, em seguida foram realizados 6 desenhos factoriais multivariados (Análise multivariada da variância – MANOVAs – realizados em 2 etapas, primeiro utilizando como variáveis independentes os estilos educativos parentais, o sexo e o ano escolar dos adolescentes, em seguida, os estilos educativos parentais e os países (Portugal, Brasil e Espanha). Não foi possível aplicar um único desenho factorial porque ao cruzar todos os factores o número de observações por célula em algumas combinações era muito pequeno (García, Frías, & Pascual, 1999). Posteriormente, realizaram-se as análises univariadas aquelas fontes de variações significativas no MANOVA, e aplicou-se posteriormente a prova de Bonferroni.

7.5. Instrumentos

Os fenómenos psicológicos que se pretende abordar não são suscetíveis de observação direta, porém, podem ser entendidos e avaliados através de indicadores medidos por diferentes instrumentos (questionários, entrevistas, inventários). Uma escolha adequada dos instrumentos de coleta de dados possibilita responder às diferentes perguntas da investigação, por isso, esta etapa é de extrema relevância e necessita de dedicação especial do investigador (Almeida & Freire, 2007; Hill & Hill, 2012; Maroco, 2007).

Várias foram as razões que levaram a optar por estes instrumentos: ESPA29, Escala AF5 e o Questionário de Perfil de Valores (PQV). De acordo com a revisão da literatura efetuada, foram selecionados três questionários já validados para os três contextos que foram estudados. A inclusão desses instrumentos teve como base três critérios principais:

- a sua compatibilidade teórica com relação aos construtos que se pretendem analisar;
- a adequação dos seus parâmetros psicométricos (validade e fidelidade) para os contextos nos quais se desenvolve a pesquisa;
- o caráter parcimonioso, isto é, que são curtos, breves, facilitando sua administração junto a outras medidas.

Os três instrumentos selecionados para compor o conjunto de medidas atenderam tais critérios e garantiram a qualidade informativa. “Se queremos que os resultados da investigação sejam válidos, os dados em que estes se basearam terão de ser fiáveis” (Coutinho, 2011, p. 109). Outro aspecto considerado foi a usabilidade (Almeida & Freire, 2007), que pondera, entre outros aspectos, a existência de formas equivalentes do teste, o seu próprio custo e a existência de suporte informático para o tratamento das respostas, bem como a facilidade de aplicação e de interpretação (Almeida & Freire, 2007).

Num estudo transcultural, é fundamental prestar muita atenção ao desenvolvimento e aplicação dos instrumentos. É imprescindível realizar uma tradução fiel dos instrumentos e assegurar-se que os valores dos questionários correspondam à mesma medida e amplitude do construto nas culturas estudadas (Vijver & Poortinga, 1997). A validação nos diferentes países precisa de respeitar alguns padrões de uniformidade do instrumento para que os fenómenos e construtos possam ser avaliados da mesma forma em todos os locais de aplicação, apesar das adaptações necessárias (Vijver & Poortinga, 2005). Finalmente, os

instrumentos selecionados para este estudo são descritos a seguir, de acordo com a ordem correspondente à sua aplicação.

7.5.1. Escala de Socialização Parental ESPA29

Atualmente, existe consenso entre os teóricos que os estilos educativos parentais são uma das perspectivas mais relevantes para estudar as relações paterno-filiais (Arnett, 1995; Cruz, 2005; Gavazzi, 2011; Gray & Steinberg, 1999; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg et al., 1994). A abordagem tipológica baseada no modelo de quatro tipologias de estilos educativos (autoritário, autoritativo, indulgente e negligente) é frequentemente utilizada no estudo da influência das interações parentais no desenvolvimento das crianças e adolescentes (Ducharme et al., 2006). Esta abordagem baseia-se no pressuposto de que os pais diferem nas diferentes dimensões comportamentais de interação com os filhos e que esses comportamentos, quando combinados entre si, permitem inferir o seu Estilo Educativo Parental.

A escolha da ESPA29 (Musitu & García, 2001), assenta no facto deste instrumento ter sido desenvolvido especificamente para medir os estilos de socialização utilizando uma perspectiva contextual (Darling & Steinberg, 1993) e situacional (Smetana, 1995). Outra razão é que diferentemente de outros instrumentos com os quais se medem atitudes gerais, neste instrumento, leva-se em conta a diferenciação assinalada por Darling e Steinberg (1993) entre práticas e estilos educativos parentais. De modo que os estilos se configuram a partir da utilização que os pais fazem de diversas práticas disciplinares que definem as duas dimensões da socialização, denominadas nesta escala Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição (Martínez et al., 2011).

Esta escala mede os estilos educativos parentais com 232 itens (116 itens relacionados com as práticas da figura paterna e 116 itens paralelos relacionados com as práticas da figura materna). A ESPA29 foi originalmente validada em Espanha com uma amostra de quase 3.000 adolescentes (Musitu & García, 2001) de idades compreendidas entre 10 e os 18 anos. Posteriormente, foi validada na cultura italiana (Marchetti, 1997), no idioma basco (López-Jáuregui & Oliden, 2009) numa amostra de 1.184 adolescentes; na cultura brasileira, utilizando uma amostra de 2105 adolescentes brasileiros, com idades entre os 10 e 18 anos (Martinez et al., 2011). E na cultura portuguesa com 849 adolescentes com idades entre os 10 e os 18 anos (Nunes, Luís, Lemos, & Ochoa, 2015).

Este instrumento avalia os estilos educativos parentais na cultura ocidental, em diferentes situações representativas da vida quotidiana familiar. Concretamente, analisa-se em que medida os pais empregam as práticas de afeto, indiferença, diálogo, displicência, coerção verbal, coerção física e privação. Foi criada para avaliar os estilos educativos parentais através da percepção dos filhos, os quais avaliam de forma separada a atuação do seu pai e da sua mãe em 29 situações significativas, obtendo uma média global para cada um de seus pais nas dimensões de Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição. A partir das pontuações nas duas dimensões, tipifica-se o estilo educativo de cada genitor como autoritativo, indulgente, autoritário ou negligente. Ao mesmo tempo, podem-se obter valores detalhados dos estilos educativos dos progenitores nas subescalas que constituem estas duas dimensões principais: na de Aceitação/Envolvimento, o afeto, a indiferença, o diálogo e a displicência e, na de Severidade/Imposição, a coerção verbal, a coerção física e a privação.

Na escala de socialização parental ESPA29 os filhos devem indicar, utilizando uma escala de 4 pontos que varia de 1 (nunca) a 4 (sempre), com que frequência o pai e a mãe (considerados separadamente) empregam as práticas disciplinares possíveis para cada

contexto. Apresentam-se 29 exemplos de situações, 13 das quais representam comportamentos de obediência às normas familiares por parte do filho (e.g., se vem alguém visitar a minha casa, comporto-me educadamente), enquanto que nas restantes 16 apresentam-se situações de indisciplina (e.g., se quebro ou estrago alguma coisa de minha casa). Nas situações que evocam comportamentos de obediência, os adolescentes indicam em que medida os seus pais utilizam as práticas de Afeto (demonstra-me carinho) e de Indiferença (tanto faz). Enquanto que nos itens que exemplificam comportamentos de indisciplina, indicam em que medida os pais fazem uso do Diálogo (fala comigo) ou da Displicência (não se preocupa comigo), a Privação (retira algo ou proíbe), a Coerção verbal (reclama comigo) e a Coerção física (bate em mim). Isto supõe um total de 232 respostas do filho, 116 para cada um dos pais. A pontuação na escala Aceitação/Envolvimento obtém-se considerando as médias das respostas nas subescalas de Afeto, Diálogo, Indiferença e Displicência para o pai e para a mãe (nas duas últimas práticas, as escalas invertem-se, já que estão inversamente relacionadas com a dimensão considerada). A pontuação na escala Severidade/Imposição obtém-se considerando as médias das respostas nas subescalas de Privação, Coerção verbal e Coerção física para pais e mães. Deste modo, através das duas dimensões da conduta parental, medem-se os Estilos Educativos Parentais (cf. Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). Os pais são classificados nos quatro tipos de estilos educativos – autoritativo, indulgente, autoritário ou negligente – pelo sistema habitual de dicotomizar (Lamborn et al., 1991) as pontuações de Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição, a partir dos tercis (Martínez & García, 2007; Martínez et al., 2007; Martínez et al., 2003; Musitu & García, 2001) ou da mediana (Chao, 2001; Kremers, Brug, Vries, & Engels, 2003), tomando-se a média das atuações do pai e da mãe (Lamborn et al., 1991). Quando a pontuação média dos pais se situa acima da mediana ou no terceiro tercil da distribuição, nas

duas dimensões, da mediana, ou no terceiro tercil, em Severidade/Imposição, mas abaixo da mediana ou no primeiro tercil em Aceitação/Envolvimento atribuísse-lhes o estilo autoritário. Se estiver situada acima da mediana, ou no terceiro tercil, em Aceitação/Envolvimento e abaixo da mediana, ou no primeiro tercil, em Severidade/Imposição, determina-se o estilo indulgente; e se a média se situa abaixo da mediana, ou no primeiro tercil, nas duas dimensões se atribui o estilo familiar negligente. As mesmas classificações podem ser feitas separadamente para o pai e para a mãe, caso se queira contar com essa medida (Martínez, García, Camino, & Camino, 2010).

Consistência Interna das Escalas da ESPA-29 – Portugal

Neste estudo a fiabilidade das escalas foi medida pelo alfa de Cronbach (α) sendo a medida de fiabilidade mais amplamente utilizada. A maioria dos investigadores tende não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala (quaisquer que sejam as suas características) como tendem a percebê-lo como fornecendo estimativas fiáveis da fiabilidade de uma escala (Aron & Aron, 2001).

Tabela 7.12. Consistência Interna das Escalas da ESPA-29. *Portugal*

	Subescala	M	DP	A
Mãe n=813 ($\alpha=0,93$)	Afeto (mostra-me carinho)	38,59	0,392	0,93
	Indiferença (mostra-se indiferente)	20,00	8,049	0,89
	Diálogo (fala comigo)	46,01	11,08	0,90
	Displicência (não liga)	21,90	6,676	0,84
	Coerção verbal (discute comigo)	39,82	10,775	0,89
	Coerção física (bate-me)	18,89	6,028	0,92
	Privação (proíbe-me)	24,90	9,204	0,91
Pai n=813 ($\alpha=0,94$)	Afeto (mostra-me carinho)	36,14	11,187	0,93
	Indiferença (mostra-se indiferente)	21,03	8,965	0,91
	Diálogo (fala comigo)	42,81	12,31	0,92
	Displicência (não liga)	23,76	8,725	0,88
	Coerção verbal (discute comigo)	38,02	11,082	0,89
	Coerção física (bate-me)	18,91	6,23	0,92
	Privação (proíbe-me)	24,17	8,884	0,91

Nota. *M* = Média, *DP* = Desvio Padrão, α = Alfa de Cronbach.

Tabela 7.13. Consistência Interna das Escalas da ESPA-29. *Brasil*

	Subescala	M	DP	α
Mãe n=813 ($\alpha=0,93$)	Afeto (mostra-me carinho)	37,160	9,269	0,91
	Indiferença (mostra-se indiferente)	21,130	7,402	0,88
	Diálogo (fala comigo)	46,170	10,719	0,90
	Displicência (não liga)	22,960	7,83	0,87
	Coerção verbal (discute comigo)	41,470	9,488	0,86
	Coerção física (bate-me)	19,790	6,506	0,91
	Privação (proíbe-me)	26,490	9,451	0,91
Pai n=813 ($\alpha=0,94$)	Afeto (mostra-me carinho)	35,30	9,961	0,93
	Indiferença (mostra-se indiferente)	21,95	7,944	0,90
	Diálogo (fala comigo)	44,17	11,773	0,92
	Displicência (não liga)	24,29	8,902	0,88
	Coerção verbal (discute comigo)	40,07	9,951	0,87
	Coerção física (bate-me)	19,86	6,776	0,92
	Privação (proíbe-me)	26,07	9,945	0,91

Nota. *M* = Média, *DP* = Desvio Padrão, α = Alfa de Cronbach.

Tabela 7.14. Consistência Interna das Escalas da ESPA-29. *Espanha*

	Subescala	M	DP	α
Mãe n=813 ($\alpha=0,93$)	Afeto (mostra-me carinho)	36,43	10,501	0,94
	Indiferença (mostra-se indifer)	20,99	8,413	0,91
	Diálogo (fala comigo)	44,04	11,302	0,92
	Displicência (não liga)	20,73	5,658	0,82
	Coerção verbal (discute comigo)	37,61	10,373	0,89
		17,91	4,172	0,87
	Coerção física (bate-me)	26,65	9,117	0,91
	Privação (proíbe-me)			
Pai n=813 ($\alpha=0,94$)	Afeto (mostra-me carinho)	36,15	10,279	0,93
	Indiferença (mostra-se indifer)	20,65	8,222	0,91
	Diálogo (fala comigo)	43,94	11,34	0,92
	Displicência (não liga)	20,59	5,62	0,83
	Coerção verbal (discute comigo)	37,58	9,912	0,88
		17,95	4,59	0,90
	Coerção física (bate-me)	26,56	8,903	0,90
	Privação (proíbe-me)			

Nota. M = Média, DP = Desvio Padrão, α = Alfa de Cronbach.

Por meio dos alfas de Cronbach (α), pode-se observar que a ESPA29 (Musitu & Garcia, 2001; 2004) apresentou bons índices (0,87 a 0,93) na consistência interna de todos os elementos.

Os valores de consistência interna equivalentes à dimensão (Aceitação/Envolvimento) e a dimensão (Severidade/Imposição) do modelo bidimensional proposto por Musitu e Garcia (2001; 2004), analisadas de forma separada para cada genitor são igualmente altos e não inferiores a 0,91 (ver tabelas 7.15- 7.16- 7.17- 7.18- 7.19- 7.20).

Tabela 7.15. Consistência Interna da Subescala de Socialização da mãe - **Portugal**

Subescala	Composição	α
Aceitação/Envolvimento	Afeto+Indiferença+Diálogo+Displicência	0,95
Coerção/Imposição	Coerção verbal+Coerção física+Privação	0,93

Tabela 7.2. Consistência Interna da Subescala de Socialização do pai - **Portugal**

Subescala	Composição	α
Aceitação/Envolvimento	Afeto+Indiferença+Diálogo+Displicência	0,94
Coerção/Imposição	Coerção verbal+Coerção física+Privação	0,93

Tabela 7.37. Consistência Interna da Subescala de Socialização da mãe - **Brasil**

Subescala	Composição	α
Aceitação/Implicação	Afeto+Indiferença+Diálogo+Displicência	0,95
Coerção/Imposição	Coerção verbal+Coerção física+Privação	0,92

Tabela 7.48. Consistência Interna da Subescala de Socialização do pai - **Brasil**

Subescala	Composição	α
Aceitação/Implicação	Afeto+Indiferença+Diálogo+Displicência	0,94
Coerção/Imposição	Coerção verbal+Coerção física+Privação	0,91

Tabela 7.59. Consistência Interna da Subescala de Socialização da mãe - **Espanha**

Subescala	Composição	α
Aceitação/Implicação	Afeto+Indiferença+Diálogo+Displicência	0,94
Coerção/Imposição	Coerção verbal+Coerção física+Privação	0,92

Tabela 7.20. Consistência Interna da Subescala de Socialização do pai - **Espanha**

Subescala	Composição	α
Aceitação/Implicação	Afeto+Indiferença+Diálogo+Displicência	0,94
Coerção/Imposição	Coerção verbal+Coerção física+Privação	0,93

Face aos resultados apresentados, parece-nos lícito concluir que os índices de consistência interna da Escala ESPA29 conferem ao questionário boas qualidades psicométricas que a tornam relevantes na investigação. Os resultados obtidos afiguraram-se semelhantes aos encontrados noutros países (Musitu & Garcia, 2001; 2004).

7.5.2. Questionário AF5

A preferência pela utilização do método descritivo é notória nas investigações que têm procurado analisar as relações entre o autoconceito e variáveis específicas (Veiga, 2012). No presente estudo, optou-se por perguntar ao próprio adolescente o que pensa de si mesmo, através da Escala AF5 – (García & Musitu, 1999).

O questionário AF5 baseia-se no modelo teórico proposto por Shavelson et al. (1976), que definem este construto por meio de um modelo hierárquico e multidimensional. Baseado nesse modelo teórico, todos temos uma autoavaliação global sobre nós mesmos, porém, ao mesmo tempo, também temos diferentes avaliações específicas. Portanto, o autoconceito apresenta diversos construtos ou aspectos relacionados – não ortogonais, porém distinguíveis (García et al., 2006) que podem encontrar-se diferencialmente relacionados com diferentes áreas do comportamento humano (Palacios & Zabala, 2007). Deste modo, uma perspectiva hierárquica e multidimensional do autoconceito pode levar a um melhor entendimento da complexidade do “*self*” em diferentes contextos, aprofundando o entendimento de como o autoconceito se relaciona com outras variáveis.

O questionário AF5 é um instrumento de autorrelato composto por 30 itens formulados em termos positivos e negativos, que foi desenvolvido em Espanha, sendo um dos questionários mais utilizados para a avaliação do autoconceito nos países onde a língua principal é o Espanhol (García, Musitu, Riquelme, & Riquelme, 2011). A Escala avalia cinco dimensões do autoconceito: dimensão académica, social, emocional, familiar e física. Cada

dimensão é avaliada com 6 itens, o que permite medir com um único instrumento as principais dimensões do autoconceito. O nível de resposta oscila de 1 a 99, sendo 1 a pontuação que designa total desacordo com a formulação do item e 99 um total acordo com ele. A maior pontuação em cada um dos factores mencionados corresponde a um maior autoconceito em determinado fatcor. O questionário AF5 foi publicado pelas Edições TEA, em 1999.

A validade desta estrutura multidimensional foi comprovada empiricamente através de análises factoriais exploratórias, além dos estudos iniciais de García e Musitu (1999), posteriormente com amostra espanhola (Cerrato, Salent, Aznar, Pérez, & Carrasco, 2011; Murgui, García, García, & García, 2012) brasileira (Martínez et al. 2003), portuguesa (García et al., 2006; Coelho, Sousa, Marchante, & Romão, 2015) e chilena (García et al., 2011). Não foram encontrados efeitos de método associados aos itens formulados negativamente (García et al., 2011; Tomás & Oliver, 2004). As análises factoriais confirmatórias conduzidas (García et al., 2006; García et al., 2011) demonstram que a estrutura em 5 dimensões mostrou-se mais adequada do que outros modelos alternativos. A validade do construto também foi confirmada em estudos realizados por Delgado, Inglés e Garcia-Fernández (2013).

Consistência Interna das Escalas – AF5 – Portugal

A Escala AF5 avalia 5 dimensões do autoconceito: dimensão académica: percepção que os sujeitos têm do seu desempenho enquanto estudantes (ou profissional); social: percepção do sujeito do seu desempenho nas relações sociais, da sua rede social, na dificuldade/facilidade de mantê-la ou expandi-la e de algumas competências relacionais; emocional: percepção pelo sujeito do seu estado emocional e das suas respostas a situações

específicas; familiar: percepção do sujeito sobre o seu envolvimento, participação e integração na família; e física: percepção sobre a aparência e a condição física.

Vários estudos empíricos suportam a validade da escala AF-5 através da relação entre as suas dimensões e construtos de várias ordens. Por exemplo, a dimensão emocional correlaciona-se positivamente com a inteligência emocional (Calvet et al., 2005); a social com a percepção de popularidade (Kosir & Pecjak, 2005); a familiar com o funcionamento familiar ótimo (García & Gracia, 2010); a física com o desempenho nas aulas de educação física (Goñi & Zulaika, 2000); e a académica com o desempenho académico (Fuentes et al., 2011).

Autoconceito Académico (AF5)

Refere-se à percepção do sujeito sobre o seu desempenho como estudante e/ou trabalhador. Semanticamente, esta dimensão gira sobre dois eixos: de um lado, o sentimento que o sujeito tem do seu desempenho, através de seus professores/superiores, e por outro lado, as qualidades e competências específicas valorizadas nesse contexto.

Essa dimensão é composta por 6 itens: AUTO_1 – Faço bem os trabalhos escolares. AUTO_6 – Os meus professores me consideram um bom aluno. AUTO_11 – Trabalho muito em grupo. AUTO_16 – Os meus superiores (professores) gostam de mim. AUTO_21 – Sou bom aluno/a. AUTO_26 – Os meus professores me consideram inteligente e trabalhador/a.

Portugal: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito académico – é de 0,81 (Tabela – 7.21). O item número 1 (faço bem os trabalhos escolares) é o elemento que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (329,24), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento. O item 6 (os meus professores me consideram um bom aluno) é o que melhor

contribui para explicar a variância, visto que se eliminássemos, diminuiria para (5950,488), enquanto o item 21 (sou bom aluno/a) é o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,708). Por outro lado, o item 26 (os meus professores me consideram inteligente e trabalhador/a) é o que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,81) a (0,658), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.21. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregido	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_1	329,24	6704,125	0,577	0,700
AUTO_6	336,44	5950,488	0,677	0,676
AUTO_11	335,53	6984,343	0,331	0,692
AUTO_16	334,60	6440,217	0,562	0,680
AUTO_21	333,23	6017,077	0,708	0,690
AUTO_26	336,05	5984,105	0,688	0,658

Alfa de Cronbach: **0,81**

Brasil: O coeficiente alfa (Tabela – 7.22) dos elementos que compõem a dimensão do autoconceito académico é ligeiramente superior (0,83) ao encontrado em Portugal. O item 6 (os meus professores me consideram um bom aluno) é o que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,836) a (0,783). Este item é também o que contribui melhor para explicar a variância, visto que, se eliminássemos reduzir-se-ia a um valor de (8189,871), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento, também é o item que apresenta maior coeficiente de correlação múltipla (0,736). Por outro lado, o item 1 (faço bem os trabalhos escolares) é o que exibe a maior média, se fosse eliminado reduzir-se-ia a (329,24).

Tabela 7.22. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_1	335,82	9170,751	0,593	0,813
AUTO_6	339,17	8189,871	0,736	0,783
AUTO_11	344,87	9421,616	0,347	0,866
AUTO_16	338,30	8444,394	0,637	0,803
AUTO_21	336,69	8252,420	0,713	0,788
AUTO_26	339,85	8456,767	0,693	0,793

Alfa de Cronbach: 0,83

Espanha: O coeficiente alfa (Tabela -7.23) dos elementos que compõem a dimensão do autoconceito acadêmico na Espanha é o maior dos três países (0,89). O item 21 (sou bom aluno/a) é o que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado se reduziria o alfa de (0,89) a (0,859). Este item é também o que contribui melhor para explicar a variância, visto que, se eliminássemos reduzir-se-ia a um valor de (9483,644), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento, também é o item que apresenta maior coeficiente de correlação múltipla (0,808). Por outro lado, o item 1 (faço bem os trabalhos escolares) é o que exibe a maior média, se fosse eliminado ela reduzir-se-ia a (301,67).

Tabela 7.63. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_1	301,67	10612,697	0,666	0,882
AUTO_6	306,60	9714,432	0,789	0,863
AUTO_11	305,85	9740,644	0,737	0,871
AUTO_16	308,64	10758,845	0,546	0,900
AUTO_21	303,95	9483,664	0,808	0,859
AUTO_26	307,11	9904,760	0,752	0,869

Alfa de Cronbach: 0,89

Autoconceito Social (AF5)

Esta dimensão do autoconceito está relacionada com a percepção que o adolescente tem do seu desempenho nas relações sociais, ou seja, na capacidade de fazer e manter amigos.

Os seis itens da dimensão do Autoconceito Social: AUTO_ 2 – Consigo facilmente fazer amigos. AUTO. 7 – Sou uma pessoa amigável. AUTO_ 12 – É difícil fazer amigos. AUTO_ 17 – Sou uma pessoa alegre. AUTO_ 22 – Acho difícil falar com desconhecidos. AUTO_ 27 – Tenho muitos amigos.

Portugal: Na amostra portuguesa o coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito social – é de 0,72 (Tabela – 7.24). O item número sete (sou uma pessoa amigável) é o elemento que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (386,48), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento. O item 27 (tenho muitos amigos) é o que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (4523,011), enquanto o item dois (consigo facilmente fazer amigos) é o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,611), é também o elemento que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,72) a (0,643), mais do que se eliminássemos qualquer outro item.

Tabela 7.74. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_2	389,62	4604,033	0,611	0,643
AUTO_7	386,48	5274,417	0,420	0,699
AUTO_12	390,46	4726,477	0,446	0,693
AUTO_17	386,74	4978,901	0,465	0,686
AUTO_22	396,46	5222,399	0,289	0,740
AUTO_27	392,47	4523,011	0,559	0,655

Alfa de Cronbach: 0,72

Brasil: O coeficiente alfa da dos elementos que compõem o autoconceito social é de – 0,69 (Tabela -7.25), levemente inferior ao da amostra portuguesa e espanhola. O item dois (consigo facilmente fazer amigos), igual da amostra portuguesa, é o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,572), também é o elemento que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,690) a (0,595), mais do que se eliminássemos qualquer outro item. Na amostra brasileira é o elemento dois (consigo facilmente fazer amigos) que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (4986,536).

Tabela7.85. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_2	397,03	4986,536	0,572	0,595
AUTO_7	392,60	5705,220	0,431	0,647
AUTO_12	396,33	5639,938	0,355	0,672
AUTO_17	389,91	5664,763	0,462	0,638
AUTO_22	401,46	6237,687	0,185	0,726
AUTO_27	394,78	5056,067	0,557	0,601

Alfa de Cronbach: 0,70

Espanha: Na amostra espanhola o coeficiente alfa dos seis elementos que compõem a dimensão do autoconceito social – é de 0,77 (Tabela – 7.26). O item número 17 (sou uma pessoa alegre) é o elemento que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (378,91), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento. O item 2 (consigo facilmente fazer amigos) é o que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (5183,999), enquanto o item 27 (tenho muitos amigos) é o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,645), é também o elemento que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,77) a (0,712), mais do que se eliminássemos qualquer outro item.

Tabela 7.96. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_2	387,02	5183,999	0,634	0,714
AUTO_7	382,00	5751,716	0,564	0,737
AUTO_12	383,55	5245,399	0,505	0,750
AUTO_17	378,91	5680,334	0,533	0,742
AUTO_22	390,57	5849,707	0,322	0,798
AUTO_27	381,29	5220,015	0,645	0,712

Alfa de Cronbach: 0,77

Autoconceito Emocional (AF5)

O autoconceito emocional refere-se à percepção que o adolescente tem de seu estado emocional e das suas respostas diante de situações quotidianas. Uma pontuação alta indica que o sujeito controla as suas emoções e responde às exigências da situação sem nervosismo.

Os 6 itens da dimensão do Autoconceito Social: AUTO_3 – Tenho medo de algumas coisas. AUTO_ 8 – Muitas coisas deixam-me nervoso AUTO_13 – Assusto-me com facilidade. AUTO_18 – Quando meus professores dizem algo, sinto-me nervoso. AUTO_23 – Sinto-me nervoso /a quando o professor me faz uma pergunta. AUTO_28 – Sinto-me nervoso/a.

Portugal: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito emocional na amostra de Portugal é de 0,75 (Tabela – 7.27). O item 28 (sinto-me nervoso) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (265,19), também é o elemento que melhor contribui para explicar a variância, visto que o se eliminássemos, diminuiria para (10116,459). Além disso, é o item que possui maior relação com o restante dos elementos (0,603), é também o item que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,75) a (0,685), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.107. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_3	275,50	11380,472	0,398	0,741
AUTO_8	284,66	10676,357	0,530	0,706
AUTO_13	265,20	11196,600	0,405	0,740
AUTO_18	274,34	10496,014	0,517	0,709
AUTO_23	271,67	10502,387	0,500	0,714
AUTO_28	265,19	10116,459	0,603	0,685

Alfa de Cronbach: 0,75

Brasil: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito emocional na amostra do Brasil é de 0,70 (Tabela 7.28), inferior ao da amostra de Portugal igual da Espanha. O item treze (assusto-me com facilidade) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (235,47), sendo o item 28 (sinto-me nervoso) o que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (10509,572), mais que qualquer outro elemento. O item 28 é também o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,492), e que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,70) a (0,639), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.118. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_3	244,72	11093,351	0,403	0,668
AUTO_8	262,28	11039,378	0,437	0,657
AUTO_13	235,47	10932,699	0,405	0,667
AUTO_18	250,05	10729,757	0,430	0,659
AUTO_23	246,78	10708,164	0,413	0,665
AUTO_28	245,35	10509,572	0,492	0,639

Alfa de Cronbach: 0,70

Espanha: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito emocional da Espanha é de 0,70 (Tabela 7.29) igual ao da amostra brasileira e inferior à amostra portuguesa. O item 13 (assusto-me com facilidade) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (265,97). O item 28 igual às amostras de Portugal e do Brasil é o que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (9861,618), mais que qualquer outro elemento. É também o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,496) e o que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,70) a (0,652), mais que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.9. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_3	274,71	9861,618	0,381	0,687
AUTO_8	286,16	9351,437	0,447	0,668
AUTO_13	265,97	9231,424	0,462	0,663
AUTO_18	270,73	9296,667	0,435	0,671
AUTO_23	282,86	9060,103	0,422	0,677
AUTO_28	269,17	8882,209	0,496	0,652

Alfa de Cronbach: 0,70

Autoconceito Familiar (AF5)

O autoconceito familiar refere-se à percepção que o adolescente tem do seu comprometimento, participação e integração na sua família. Dois eixos articulam estas percepções: a confiança e o afeto percebido e o apoio e aceitação por parte da sua família.

O coeficiente alfa total dos 6 elementos que compõem essa dimensão: AUTO_4 – Sou muito criticado em casa. AUTO_9 – Sinto-me feliz em casa. AUTO_14 – A minha família está decepcionada comigo. AUTO_19 – A minha família ajudar-me-ia em qualquer tipo de

problema. AUTO_24 – Os meus pais confiam em mim. AUTO_29 – Sinto-me querido pelos meus pais.

Portugal: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito familiar na amostra de Portugal é de 0,79 (Tabela – 7.30), ligeiramente superior se comparada aos outros dois países. O item 19 (a minha família ajudar-me-ia em qualquer tipo de problema) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (391,95). O item 4 (sou muito criticado em casa) é o que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (7158,441), mais que qualquer outro elemento. O 9 (sinto-me feliz em casa) é o item que possui maior relação com o restante dos elementos (0,640) e o que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,79) a (0,748), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.30. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_4	407,46	7158,441	0,489	0,789
AUTO_9	395,28	7446,558	0,640	0,748
AUTO_14	396,56	7904,397	0,441	0,793
AUTO_19	391,95	7751,292	0,571	0,764
AUTO_24	397,32	7445,119	0,622	0,752
AUTO_29	396,68	7461,795	0,599	0,757

Alfa de Cronbach: 0,79

Brasil: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito familiar na amostra de Brasil é de 0,75 (Tabela – 7.31). O item 14 (minha família está decepcionada comigo) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (380,59). O item 19 (a minha família ajudar-me-ia em qualquer tipo de problema) é o que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (7456,548), mais que qualquer outro elemento. O item 29

(sinto-me querido pelos meus pais) é o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,647) e o que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,75) a (0,685), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.31. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o	Variância sem o	Correlação Item	Índice Alfa se o
	Item	Item	total corrigida	Item for excluído
AUTO_4	397,59	8352,251	0,322	0,781
AUTO_9	383,53	8031,213	0,575	0,703
AUTO_14	380,59	9177,16	0,361	0,754
AUTO_19	386,85	7456,548	0,593	0,694
AUTO_24	383,75	8084,531	0,556	0,707
AUTO_29	383,78	7865,163	0,647	0,685

Alfa de Cronbach: 0,75

Espanha: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito familiar na amostra de Espanha é de 0,79 (Tabela – 7.32). O item 19 (a minha família ajudar-me-ia em qualquer tipo de problema) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (408,53). O item 24 (os meus pais confiam em mim) é o que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (5865,050), mais que qualquer outro elemento. O item 29 (sinto-me querido pelos meus pais) é o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,678). Por outro lado, o elemento que melhor contribui para a consistência interna global é o 24 (os meus pais confiam em mim), pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,79) a (0,735), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.32. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_4	424,48	6130,444	0,418	0,798
AUTO_9	416,61	5923,496	0,633	0,738
AUTO_14	417,05	6113,445	0,471	0,781
AUTO_19	408,53	6741,398	0,503	0,771
AUTO_24	416,69	5865,050	0,646	0,735
AUTO_29	410,21	6236,217	0,678	0,736

Alfa de Cronbach: 0,79

Autoconceito Físico (AF5)

O autoconceito físico diz respeito à concepção que o adolescente tem acerca do próprio aspecto físico, aparência externa e competência desportiva. Se o autoconceito for alto, o sujeito percebe-se a si mesmo como alguém agradável, atrativo e que mantém um estilo de vida saudável.

Os seis elementos que compõem a dimensão do Autoconceito Físico. AUTO_5 – Cuido de mim fisicamente. AUTO_10 – Escolhem-me para as atividades desportivas. AUTO_15 – Considero-me bonito/a. AUTO_ 20 – Gosto de ser como sou fisicamente. AUTO_25 – Sou bom nos desportos. AUTO_ 30 – Sou uma pessoa atraente.

Portugal: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito físico na amostra de Portugal é de 0,76 (Tabela – 7.33). O item 5 (cuido de mim fisicamente)) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (326,79). Enquanto o item 30 (sou uma pessoa atraente) é o elemento que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (8179,393), além disso, é o item que possui maior relação com o restante dos elementos (0,596), é também o item que melhor contribui para a consistência interna global, pois se

fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,76) a (0,700), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.123. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregido	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_5	326,79	9684,288	0,391	0,752
AUTO_10	336,50	8314,472	0,505	0,726
AUTO_15	339,07	8462,080	0,528	0,719
AUTO_20	331,33	8653,232	0,499	0,727
AUTO_25	332,60	8604,410	0,495	0,728
AUTO_30	341,55	8179,393	0,596	0,700

Alfa de Cronbach: 0,76

Brasil: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito físico na amostra do Brasil é de 0,70 (Tabela – 7.34). O item cinco (cuido de mim fisicamente) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (327,71). Enquanto o item 10 (escolhem-me para as atividades desportivas) é o elemento que melhor contribui para explicar a variância, visto que se eliminássemos, diminuiria para (9319,256). Enquanto o item 15 (considero-me bonito/a) é o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,483) e também o item que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,70) a (0,651), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.134. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_5	327,71	10400,001	0,379	0,682
AUTO_10	339,24	9319,256	0,467	0,655
AUTO_15	334,96	9498,519	0,483	0,651
AUTO_20	335,44	9795,457	0,391	0,680
AUTO_25	336,52	9373,863	0,444	0,663
AUTO_30	340,96	9629,919	0,451	0,660

Alfa de Cronbach: 0,70

Espanha: O coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão do autoconceito físico na amostra de Espanha é de 0,76 (Tabela – 7.35), ligeiramente superior à amostra de Portugal e do Brasil. O item 5 (cuido de mim fisicamente) é o que mais faria diminuir a média da escala, se supostamente fosse eliminado, reduzir-se-ia para (274,01). Enquanto o item 10 (escolhem-me para as atividades desportivas) é o elemento que melhor contribui para explicar a variância, visto que se o eliminássemos, diminuiria para (9284,897). Por outro lado, o item 25 (sou bom nos desportos) é o que possui maior relação com o restante dos elementos (0,622) e também o item que melhor contribui para a consistência interna global, pois se fosse eliminado reduzir-se-ia o alfa de (0,76) a (0,698), mais do que se eliminássemos qualquer outro elemento.

Tabela 7.145. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
AUTO_5	274,01	10908,523	0,418	0,749
AUTO_10	290,11	9284,897	0,508	0,730
AUTO_15	295,36	10647,564	0,407	0,752
AUTO_20	278,34	9737,984	0,515	0,726
AUTO_25	276,50	9598,022	0,622	0,698
AUTO_30	293,82	9706,686	0,576	0,709

Alfa de Cronbach: 0,76

As escalas AF5 apresentaram bons índices de consistência interna nas dimensões analisadas e na consistência interna de todos os elementos. O que revela que os valores obtidos podem considerar-se razoáveis, uma vez que ultrapassam o limiar mínimo aceitável para a consistência interna (0.70) (Nunnally, 1978).

7.5.3. Questionário de Perfil de Valores (PQV)

O PQV foi desenvolvido, segundo Schwartz (1992), com base no “*Rokeach Value Survey*” (Rokeach, 1973), em instrumentos decorrentes de outras culturas “*Chinese Culture Connection*”, 1987; Hofstede, 1984; Levy & Guttman, 1974), bem como em textos relacionados. Com isto, Schwartz (1992) criou um banco amostral de valores específicos, escolhendo aqueles que pareciam expressar cada uma das metas motivacionais propostas por ele. Neste sentido, o número de valores escolhidos para cada meta dependia da amplitude da meta e da variedade dos diferentes valores que a expressavam.

Nas últimas décadas, foram realizados numerosos estudos centrados na análise das possíveis diferenças culturais entre os valores e, também, na procura de um sistema de valores que pudesse ser aplicado de forma universal (Molpeceres, 1994). Na atualidade, o sistema de valores de Schwartz (1992) é o que possui maior aceitação (Molpeceres, 1994). Este modelo tem reunido dados bastante consistentes que, em grande medida, o suportam transculturalmente (Schwartz & Sagiv, 1995). Análises realizadas dentro das culturas são também favoráveis, como se verificou no Brasil (Tamayo, 1994; Tamayo & Schwartz, 1993), Espanha (Vera & Martínez, 1994) e Portugal (Menezes & Campos, 1997), países que mantêm um padrão cultural próximo (Gouveia, Albulquerque, Clemente & Espinosa, 2002). Assim, é coerente esperar uma estrutura dos valores com base neste conjunto de itens, os quais permitem representar os 10 domínios motivacionais postulados pela teoria em questão. Os dez domínios motivacionais de valores relacionam-se entre si de maneira dinâmica. Os valores ao serviço de interesses individuais são opostos àqueles que servem interesses coletivos (Schwartz, 1992; Tamayo & Schwartz, 1993). Desta forma, postulam-se 2 tipos básicos de relacionamento entre eles: de compatibilidade e de conflito.

A tarefa do adolescente consiste em avaliar quão importante é, para si, cada valor como princípio orientador da sua vida, utilizando para o efeito uma escala que vai desde 01 (nada importante na minha vida) a 99 (essencial em minha vida), sendo "1" a pontuação que designa total desacordo com a formulação do item e "99" um total acordo com ele.

Análise da Fiabilidade do Questionário de Perfil de Valores (PQV)

As dimensões que compõem o PQV (Schwartz 1992; Schwartz & Bilsky, 1987, 1990) são: Poder – Realização – Hedonismo/Estimulação – Autodeterminação – Universalismo – Benevolência – Tradição – Conformidade – Segurança. A seguir analisaremos a consistência interna por meio dos alfas de Cronbach de cada uma das dimensões. Para cada uma das subescalas que compõem o questionário, foram realizadas as análises estatísticas dos itens e, posteriormente, foi calculada a sua consistência interna. A seguir descrevemos as análises realizadas com cada uma das dimensões da escala.

Poder: Posição e prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos (autoridade, poder social e riqueza) (Gouveia et al., 2001).

Os quatro elementos analisados da dimensão de poder são: VAL_3. Poder social (controle sobre os outros, domínio). VAL_12. Fortuna (riquezas, posses materiais, dinheiro). VAL_27. Autoridade (o direito de liderar ou mandar). VAL_46. Preservação da imagem pública (proteger a minha reputação).

O coeficiente alfa dos 4 elementos que compõem a dimensão de poder na amostra de Portugal é de 0,63 (Tabela – 7.36), ligeiramente superior à amostra do Brasil 0,50 (Tabela – 7.37) e da Espanha 0,54 (Tabela -7.38).

Tabela 7.156. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_3	186,11	3725,193	0,420	0,558
VAL_12	166,20	4051,530	0,437	0,544
VAL_27	170,40	3670,686	0,516	0,481
VAL_46	152,36	4798,680	0,281	0,643

Alfa de Cronbach: 0,63

Tabela 7.167. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_3	193,63	3708,038	0,328	0,410
VAL_12	176,99	4053,207	0,332	0,406
VAL_27	178,86	3894,032	0,377	0,362
VAL_46	160,43	5025,231	0,165	0,537

Alfa de Cronbach: 0,51

Tabela 7.178. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_3	177,28	2966,852	0,354	0,449
VAL_12	149,92	3221,981	0,320	0,479
VAL_27	166,09	2643,652	0,465	0,340
VAL_46	139,21	3760,080	0,185	0,575

Alfa de Cronbach: 0,54

Realização: Êxito pessoal como resultado da demonstração de competência segundo as normas sociais (ambicioso, capaz, obter êxito) (Gouveia et al., 2001).

Os quatro elementos analisados da dimensão de poder são: VAL_3. Poder social (controle sobre os outros, domínio). VAL_34. Ambição (trabalhador, esforçado com aspirações). VAL_39. Influência (que exerce impacto sobre as pessoas e os acontecimentos). VAL_43. Capaz (competente eficiente). VAL_55. Sucesso (atinge os objetivos).

O coeficiente alfa dos 4 elementos que compõem a dimensão de realização na amostra de Portugal é de 0,53 (Tabela – 7.39), igual à amostra do Brasil 0,53 (Tabela – 7.40) e inferior à amostra da Espanha 0,61 (Tabela – 7.41).

Tabela 7.189. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_34	226,82	1981,006	0,321	0,464
VAL_39	246,40	1732,200	0,220	0,599
VAL_43	224,15	1988,573	0,410	0,404
VAL_55	225,00	1974,732	0,408	0,403

Alfa de Cronbach: 0,53

Tabela 7.40. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_34	222,10	2439,645	0,313	0,474
VAL_39	233,47	2408,744	0,327	0,461
VAL_43	212,24	3053,304	0,304	0,479
VAL_55	214,05	2926,474	0,372	0,432

Alfa de Cronbach: 0,53

Tabela 7.41. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_34	204,75	2358,581	0,411	0,532
VAL_39	214,78	2635,354	0,336	0,588
VAL_43	195,09	2903,546	0,390	0,552
VAL_55	202,25	2513,289	0,455	0,497

Alfa de Cronbach: 0,61

Hedonismo: Prazer ou gratificação sensual para a própria pessoa (desfrutar da vida, prazer) (Gouveia et al., 2001).

Os dois elementos analisados da dimensão de hedonismo são: VAL_4. Prazer (satisfação dos desejos). VAL_50. Que goza a vida (que gosta de comer, do prazer, do lazer, da diversão).

No que se refere à amostra de Portugal, o coeficiente alfa dos 2 elementos que compõem a dimensão é de 0,43 (Tabela – 7.42), levemente superior à amostra do Brasil 0,31 (Tabela – 7.43) e da Espanha 0,42 (Tabela – 7.44).

Tabela 7.42. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida
VAL_4	82,10	511,403	0,283
VAL_50	74,46	647,406	0,283

Alfa de Cronbach: 0,43

Tabela 7.43. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida
VAL_4	75,56	761,083	0,184
VAL_50	72,11	811,857	0,184

Alfa de Cronbach: 0,31

Tabela 7.194. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida
VAL_4	78,91	550,643	0,266
VAL_50	68,99	561,972	0,266

Alfa de Cronbach: 0,42

Estimulação: Ter excitação, novidade e mudança na vida (ser atrevido, uma vida excitante, uma vida variada) (Gouveia et al., 2001).

Os três itens analisados na dimensão estimulação são: VAL_9. Vida excitante (experiências estimulantes). VAL_25. Vida variada (cheia de desafios, novidades e mudanças). VAL_37. Audácia (procura a aventura e o risco).

No que se refere à amostra de Portugal, o coeficiente alfa dos três elementos que compõem a dimensão é de 0,54 (Tabela – 7.45), ligeiramente superior à amostra brasileira 0,49 (Tabela, 7.46) e inferior à amostra espanhola 0,63 (Tabela 7.47).

Tabela 7.205. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o	Variância sem o	Correlação Item	Índice Alfa se o
Item	Item	Item	total corrigida	Item for excluído
VAL_9	146,49	1692,605	0,320	0,496
VAL_25	138,67	1973,358	0,357	0,443
VAL_37	147,70	1575,958	0,390	0,375

Alfa de Cronbach: 0,54

Tabela 7.216. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o	Variância sem o	Correlação Item	Índice Alfa se o
Item	Item	Item	total corrigida	Item for excluído
VAL_9	142,56	2045,877	0,312	0,401
VAL_25	132,26	2398,935	0,323	0,390
VAL_37	141,43	2057,272	0,312	0,400

Alfa de Cronbach: 0,49

Tabela 7.47. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o	Variância sem o	Correlação Item	Índice Alfa se o
Item	Item	Item	total corrigida	Item for excluído
VAL_9	135,04	1805,178	0,417	0,579
VAL_25	133,04	1854,112	0,455	0,527
VAL_37	138,66	1717,882	0,467	0,508

Alfa de Cronbach: 0,63

Autodeterminação: Independência no pensamento e na tomada de decisão, criação e exploração, criatividade e liberdade – (Gouveia et al., 2001).

O coeficiente alfa da dimensão Autodireção refere-se a 6 itens: VAL_ 5. Liberdade (liberdade de ação e pensamento). VAL_14. Respeito próprio (crença no meu próprio valor). VAL_16. Criatividade (ter ideias, imaginação). VAL_31. Independência (ser autossuficiente

e autoconfiante). VAL_ 41. Escolher as minhas metas (selecionar os meus objetivos). VAL_53. Curiosidade (interessado em tudo, explorador).

No que se refere à amostra de Portugal, o coeficiente alfa dos 6 elementos que compõem a dimensão é de 0,51 (Tabela -7.48), ligeiramente inferior à amostra brasileira 0,56 (Tabela – 7.49) e igual à amostra espanhola 0,51 (Tabela -7.50).

Tabela 7.228. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_5	274,01	10908,523	0,418	0,749
VAL_14	290,11	9284,897	0,508	0,730
VAL_16	295,36	10647,564	0,407	0,752
VAL_31	278,34	9737,984	0,515	0,726
VAL_41	276,50	9598,022	0,622	0,698
VAL_53	293,82	9706,686	0,576	0,709

Alfa de Cronbach: 0,51

Tabela 7.49. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_5	274,01	10908,523	0,418	0,749
VAL_14	290,11	9284,897	0,508	0,730
VAL_16	295,36	10647,564	0,407	0,752
VAL_31	278,34	9737,984	0,515	0,726
VAL_41	276,50	9598,022	0,622	0,698
VAL_53	293,82	9706,686	0,576	0,709

Alfa de Cronbach: 0,56

Tabela 7.5023. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_5	274,01	10908,523	0,418	0,749
VAL_14	290,11	9284,897	0,508	0,730
VAL_16	295,36	10647,564	0,407	0,752
VAL_31	278,34	9737,984	0,515	0,726
VAL_41	276,50	9598,022	0,622	0,698
VAL_53	293,82	9706,686	0,576	0,709

Alfa de Cronbach: 0,51

Universalismo: Compreensão, apreço, tolerância e proteção em direção ao bem-estar de toda a gente e da natureza (aberto, amizade verdadeira, igualdade, justiça social, protetor do meio ambiente, sabedoria, um mundo em paz, um mundo de beleza) (Gouveia et al., 2001).

Os 8 itens analisados na dimensão Universalismo são: VAL_1. Igualdade (a mesma oportunidade para todos). VAL_17. Paz (um mundo livre de guerra e de conflito). VAL_24. União com a natureza (integração com a natureza). VAL_26. Sabedoria (uma compreensão madura da vida). VAL_29. Um mundo de beleza (beleza da natureza e das artes). VAL_30. Justiça social (correção da justiça, ajuda aos mais fracos). VAL_35. Respeito (ser tolerante em relação às diferenças de ideias e crenças). VAL_38. Protetor do meio ambiente (que preserva a natureza). No que se refere à amostra de Portugal, o coeficiente alfa dos 8 elementos que compõem a dimensão é de 0,73 (Tabela – 7.51), ligeiramente inferior à amostra do Brasil 0,75 (Tabela – 7.52) e de Espanha 0,77 (Tabela – 7.53).

Tabela 7.51. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_1	550,93	9380,190	0,344	0,721
VAL_17	551,87	9087,835	0,347	0,721
VAL_24	562,49	8013,462	0,554	0,678
VAL_26	557,32	9293,807	0,384	0,714
VAL_29	564,89	8632,902	0,370	0,720
VAL_30	555,71	8697,901	0,506	0,691
VAL_35	555,61	8969,611	0,415	0,708
VAL_38	563,11	8252,301	0,497	0,691

Alfa de Cronbach: 0,73

Tabela 7.52. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_1	537,02	12553,081	0,358	0,741
VAL_17	542,54	11420,209	0,446	0,726
VAL_24	548,25	11310,169	0,496	0,717
VAL_26	546,13	11736,471	0,474	0,722
VAL_29	550,71	11723,776	0,463	0,723
VAL_30	547,90	11379,876	0,481	0,720
VAL_35	546,27	11879,314	0,363	0,742
VAL_38	551,68	11033,077	0,500	0,716

Alfa de Cronbach: 0,75

Tabela 7.243. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_1	527,36	9739,952	0,360	0,765
VAL_17	523,10	9230,474	0,496	0,746
VAL_24	535,60	8488,283	0,593	0,727
VAL_26	534,09	8851,973	0,542	0,737
VAL_29	545,69	8762,083	0,419	0,761
VAL_30	531,25	9053,752	0,491	0,746
VAL_35	536,75	9307,310	0,377	0,765
VAL_38	537,07	8566,665	0,531	0,738

Alfa de Cronbach: 0,77

Benevolência: Preservar e reforçar o bem-estar das pessoas próximas com quem se tem um contato pessoal frequente e não casual (ajudando, honesto, não rancoroso, ter sentido na vida) (Gouveia et al., 2001).

Os 5 itens analisados na dimensão Benevolência são: VAL_33. Lealdade (ser fiel aos meus amigos e ao meu grupo). VAL_45. Honestidade (sincero, autêntico, verdadeiro). Val_49. Altruísmo (aquele que trabalha para o bem-estar dos demais). VAL_52. Responsabilidade (digno de confiança). VAL_54. Perdão (desculpa os outros).

No que se refere à amostra de Portugal, o coeficiente alfa dos 5 elementos que compõem a dimensão é de 0,59 (Tabela – 7.54) ligeiramente inferior à amostra brasileira 0,62 (Tabela – 7.55) que, por sua vez, é inferior à amostra espanhola 0,69 (Tabela – 7.56).

Tabela
7.254. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_33	324,88	2715,346	0,303	0,565
VAL_45	326,18	2550,204	0,404	0,520
VAL_49	339,65	2162,969	0,354	0,546
VAL_52	330,44	2416,634	0,407	0,512
VAL_54	333,48	2350,646	0,323	0,559

Alfa de Cronbach: 0,59

Tabela 7.265. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_33	311,54	3780,691	0,417	0,554
VAL_45	313,72	3597,456	0,450	0,535
VAL_49	333,22	3330,707	0,293	0,631
VAL_52	316,29	3713,719	0,429	0,548
VAL_54	321,74	3443,081	0,359	0,579

Alfa de Cronbach: 0,62

Tabela 7.56. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_33	309,80	2963,939	0,447	0,648
VAL_45	310,30	2903,918	0,534	0,616
VAL_49	324,22	2731,994	0,383	0,685
VAL_52	312,88	2852,890	0,516	0,620
VAL_54	315,16	2887,656	0,411	0,663

Alfa de Cronbach: 0,69

Tradição: Respeitar, comprometer-se e aceitar os costumes e as ideias que a cultura tradicional ou a religião impõem à pessoa (devoto honra aos pais e aos mais velhos, humilde, respeito pela tradição, vida espiritual) (Gouveia et al., 2001).

Os cinco elementos analisados na dimensão Tradição são: VAL_18. Respeito pela tradição (preservação de costumes estabelecidos há muito tempo). VAL_32. Moderação (evitar os extremos nos sentimentos e nas ações). VAL_36. Humildade (modesto, que passa despercebida). VAL_44. Aceitar a minha vida (submeter-me às circunstâncias da vida). VAL_51. Devoção (dedicado a fé religiosa).

No que se refere à amostra de Portugal, o coeficiente alfa dos cinco elementos que compõem a dimensão é de 0,52 (Tabela – 7.57), ligeiramente inferior à amostra do Brasil 0,55 (Tabela – 7.58) e superior à amostra da Espanha 0,51 (Tabela – 7.9).

Tabela 7.277. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_18	276,83	4351,974	0,365	0,424
VAL_32	272,90	4898,025	0,285	0,477
VAL_36	264,62	5154,882	0,276	0,484
VAL_44	265,53	5167,478	0,258	0,493
VAL_51	289,37	4035,346	0,305	0,474

Alfa de Cronbach: 0,52

Tabela7.288. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_18	286,91	4679,828	0,372	0,466
VAL_32	289,28	5106,423	0,317	0,501
VAL_36	279,60	5571,207	0,211	0,557
VAL_44	280,27	5144,156	0,338	0,490
VAL_51	287,70	4698,741	0,350	0,481

Alfa de Cronbach: 0,55

Tabela 7.299. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_18	248,01	3907,910	0,322	0,428
VAL_32	246,95	4205,792	0,313	0,439
VAL_36	248,67	4265,807	0,226	0,489
VAL_44	234,10	4279,430	0,291	0,452
VAL_51	268,97	3761,860	0,269	0,469

Alfa de Cronbach: 0,51

Conformidade: Limitar as ações, inclinações e impulsos que possam prejudicar outros e violar expectativas ou normas sociais (autodisciplina, bons modos, obediência) (Gouveia et al., 2001).

Os 4 itens analisados da dimensão conformidade são: VAL_ 11. Polidez (educação, cortesia, boas maneiras). VAL_20. Autodisciplina (autocontrole, resistência à tentação). VAL_40. Respeito (que mostra respeito). VAL_47. Obediência (cumpridor de ordens recebidas).

Referente à amostra de Portugal, o coeficiente alfa dos 4 elementos analisados é de 0,54 (Tabela – 7.60) inferior à amostra brasileira 0,63 (Tabela – 7.61) e à amostra de Espanha 0,72 (Tabela – 7.62), a qual apresenta um maior índice.

Tabela 7. 60 Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corregida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_11	231,74	2028,609	0,386	0,422
VAL_20	240,24	1918,170	0,318	0,477
VAL_40	232,88	2245,213	0,265	0,515
VAL_47	241,01	1935,433	0,343	0,452

Alfa de Cronbach: 0,54

Tabela 7.61. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_11	231,20	3837,859	0,420	0,558
VAL_20	241,61	2655,382	0,363	0,603
VAL_40	231,07	2928,969	0,425	0,558
VAL_47	240,58	2501,105	0,454	0,531

Alfa de Cronbach: 0,63

Tabela 7.62. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_11	225,90	2361,961	0,529	0,649
VAL_20	233,43	2302,796	0,423	0,715
VAL_40	228,55	2225,689	0,573	0,621
VAL_47	229,95	2272,955	0,522	0,650

Alfa de Cronbach: 0,72

Segurança: Conseguir segurança, harmonia e estabilidade na sociedade, nas relações interpessoais e na própria pessoa (ordem social, segurança familiar, segurança nacional) (Gouveia et al., 2001).

Os 5 itens analisados da dimensão segurança são: VAL_8. Ordem social (estabilidade social). VAL_13. Segurança nacional (proteção da minha nação contra os inimigos). VAL_15. Reciprocidade de favores (retribuir favores). VAL_22. Segurança familiar (proteção para a família). VAL_56. Limpeza (asseado, arrumado).

Referente à amostra de Portugal, o coeficiente alfa dos 5 elementos analisados é de 0,55 (Tabela – 7.63) ligeiramente superior à amostra do Brasil com 0,52 (Tabela – 7.64) e amostra da Espanha com 0,50 (Tabela – 7.65).

Tabela 7.63. Análise estatística por itens: Portugal

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_8	312,79	3561,621	0,275	0,533
VAL_13	313,74	3183,225	0,338	0,497
VAL_15	305,84	3730,559	0,328	0,500
VAL_22	296,62	3969,838	0,335	0,504
VAL_56	304,42	3582,365	0,353	0,485

Alfa de Cronbach: 0,55

Tabela 7.304. Análise estatística por itens: Brasil

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_8	315,85	3742,559	0,272	0,480
VAL_13	314,29	3626,120	0,271	0,486
VAL_15	304,68	3908,698	0,363	0,422
VAL_22	297,41	4376,198	0,299	0,467
VAL_56	301,06	4225,278	0,277	0,474

Alfa de Cronbach: 0,52

Tabela 7.315. Análise estatística por itens: Espanha

Item	Média sem o Item	Variância sem o Item	Correlação Item total corrigida	Índice Alfa se o Item for excluído
VAL_8	303,95	3423,838	0,287	0,438
VAL_13	309,62	3045,091	0,296	0,434
VAL_15	307,37	2944,343	0,264	0,468
VAL_22	284,82	3925,974	0,284	0,454
VAL_56	288,13	3809,209	0,309	0,439

Alfa de Cronbach: 0,50

O resultado dos alfas de Cronbach das dimensões da escala de valores humanos são genericamente baixos (Quadro – 7.1). Comparativamente com os resultados originais de Schwartz et al., (2001), verifica-se que as versões agora utilizadas têm níveis de consistência interna nas dimensões de autodeterminação e universalismo superiores à original. As demais dimensões têm níveis semelhantes ou inferiores de consistência interna, com divergências especialmente acentuadas no caso da dimensão de hedonismo e segurança.

Quadro 7.1. Valores dos alfas de Cronbach originais de Shawartz

Valores	Alfa (Schwartz et al., 2001)	Alfa (Portugal)	Alfa (Brasil)	Alfa (Espanha)
Poder	0,65	0,63	0,51	0,54
Realização	0,72	0,54	0,53	0,61
Hedonismo	0,76	0,44	0,31	0,42
Estimulação	0,72	0,54	0,49	0,63
Autodeterminação	0,45	0,51	0,56	0,51
Universalismo	0,62	0,73	0,75	0,77
Benevolência	0,67	0,59	0,62	0,69
Tradição	0,53	0,52	0,55	0,51
Conformidade	0,63	0,54	0,63	0,72
Segurança	0,70	0,55	0,52	0,50

*Entre parênteses, os α obtidos na validação original do PVQ (Schwartz et al., 2001).

De acordo com os resultados acima mencionados, pudemos verificar que a consistência interna das dimensões do PQV, por meio dos alfas de Cronbach é muito baixa. Schwartz (2001) sugere que dificilmente os alfas dos Valores Motivacionais poderão ser elevados, uma vez que a escala visa cobrir o espectro total de significados e de subdimensões que constituem cada um deles. Por isso, o autor recomenda que o alfa não seja considerado uma medida fiel da fidedignidade da escala para cada uma das dimensões, valorizando acima dele a consistência teórica dos itens entre si (Schwartz, 2001, 2003).

Resumo do Capítulo

Neste capítulo foi descrito o marco metodológico utilizado para desenvolver esta investigação. O principal objetivo foi estudar as relações entre os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores numa amostra formada por adolescentes, de ambos os sexos, estudantes do Ensino Básico e Secundário de escolas públicas e privadas de três países - Portugal, Brasil e Espanha. Para isto recorre-se a uma metodologia quantitativa e transversal,

foi utilizado como instrumento de avaliação, um inquérito com três questionários de autoavaliação. Este inquérito foi administrado no contexto escolar, nos anos 2013 e 2014 numa amostra de 2415 estudantes. Os dados foram analisados com o SPSS, versão 20, com ênfase em estatísticas de natureza descritiva e inferencial. Durante todo o percurso deste estudo foram cuidadosamente respeitados os aspectos éticos que serviram de guia para o desenvolvimento da presente investigação. Na última parte do capítulo foram descritos os instrumentos utilizados e as razões que levaram a optar por estes instrumentos.

Capítulo 8. Apresentação dos Resultados

No presente capítulo apresentam-se os resultados dos estudos acerca de como se caracterizam os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores na adolescência e como estes se diferenciam e se relacionam em função de algumas variáveis sociodemográficas, psicológicas e sociais. A análise das informações coletadas em uma amostra de 2891 adolescentes de Portugal, Brasil e Espanha, proporciona os resultados, os quais constituem elementos de apoio à validação dos construtos.

Apresenta-se a análise da estrutura da escala de Socialização Parental – ESPA29, em seguida os resultados de seis desenhos factoriais multivariados (Análise multivariada da variância – MANOVAs) realizados em duas etapas, primeiro utilizando como variáveis independentes os estilos educativos parentais, o sexo e o ano escolar dos adolescentes, em seguida, os estilos educativos parentais e os países (Portugal, Brasil e Espanha). Não foi possível aplicar um único desenho factorial porque ao cruzar todos os factores o número de observações por célula em algumas combinações era muito pequeno (García, Frías, & Pascual, 1999). Posteriormente realizam-se as análises univariadas naquelas fontes de variações significativas no MANOVA, e aplicou-se posteriormente a prova de Bonferroni.

8.1. Análise da estrutura teórica dos Estilos Educativos Parentais (ESPA29)

Para responder a questão de estudo:

Q1 – Será que o estilo educativo parental é um processo comum, apresentando a mesma estrutura dimensional – Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição – nos três países estudados – Portugal, Brasil e Espanha?

Para determinar os estilos educativos dos pais utilizou-se o procedimento de dicotomizar a amostra pela mediana (percentil 50) em ambas as dimensões a partir das pontuações de Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição, tomando-se a média das atuações do pai e da mãe. Em seguida, classificaram-se os pais segundo o seu estilo educativo. A pontuação média dos pais que se situam acima da mediana da distribuição, nas duas dimensões (Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição) atribui-se-lhes o estilo educativo parental autoritativo; os pais que se situam acima da mediana, em Severidade/Imposição, mas abaixo da mediana em Aceitação/Implicação atribui-se-lhes o estilo autoritário, os pais que se situam acima da mediana, em Aceitação/Implicação e abaixo da mediana em Severidade/Imposição, determina-se o estilo indulgente; e os pais em que a média se situa abaixo da mediana nas duas dimensões atribui-se o estilo familiar negligente.

As tabelas (8.1 Portugal) (8.2 Brasil) e (8.3 Espanha) nos permitem observar a distribuição das famílias de acordo com os estilos educativos parentais, assim como as médias e desvios típicos obtidos em cada uma das dimensões do modelo. A distribuição de frequências dos quatro estilos educativos parentais em Portugal, Brasil e Espanha evidencia que a percentagem de casos que se agrupam em cada um dos estilos educativos é bastante similar nas três nacionalidades.

Tabela 8.1. Distribuição dos estilos educativos parentais, média e desvio padrão nas duas dimensões. **Portugal**

Subescalas		Frequência	(%)	Média	DP
Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Negligente	218	26,8	2,78	,38
	Indulgente	187	23,0	3,53	,25
	Autoritário	188	23,1	2,75	,36
	Autoritativo	220	27,1	3,57	,25
	Total	813	100,0	3,16	,50
Severidade/Imposição [ESPA]	Negligente	218	26,8	1,42	,19
	Indulgente	187	23,0	1,41	,20
	Autoritário	188	23,1	2,00	,34
	Autoritativo	220	27,1	2,03	,34
	Total	813	100,0	1,72	,41

Tabela 8.2. Distribuição dos estilos educativos parentais, média e desvio padrão nas duas dimensões. **Brasil**

Subescalas		Frequência	(%)	Média	DP
Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Negligente	221	27,6	2,72	,32
	Indulgente	181	22,6	3,50	,26
	Autoritário	179	22,3	2,77	,30
	Autoritativo	221	27,6	3,49	,24
	Total	802	100,0	3,12	,47
Severidade/Imposição [ESPA]	Negligente	221	27,6	1,50	,18
	Indulgente	181	22,6	1,52	,21
	Autoritário	179	22,3	2,11	,27
	Autoritativo	221	27,6	2,12	,28
	Total	802	100,0	1,81	,38

Tabela 8.3. Distribuição dos estilos educativos parentais, média e desvio padrão nas duas dimensões. **Espanha**

Subescalas		Frequência	(%)	Média	DP
Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Negligente	273	29,1	2,79	,31
	Indulgente	193	20,6	3,49	,22
	Autoritário	195	20,8	2,85	,29
	Autoritativo	277	29,5	3,52	,22
	Total	938	100,0	3,16	,43
Severidade/Imposição [ESPA]	Negligente	273	29,1	1,43	,19
	Indulgente	193	20,6	1,43	,19
	Autoritário	195	20,8	1,99	,29
	Autoritativo	277	29,5	1,99	,29
	Total	938	100,0	1,71	,37

Parcela de Médias - Portugal, Brasil e Espanha

A seguir (Figuras 8.1/8.2 8.3/8.4 e 8.5/8.6) pode-se observar a parcela de médias correspondente a cada país (Portugal, Brasil e Espanha).

Figura 8.1 – Portugal

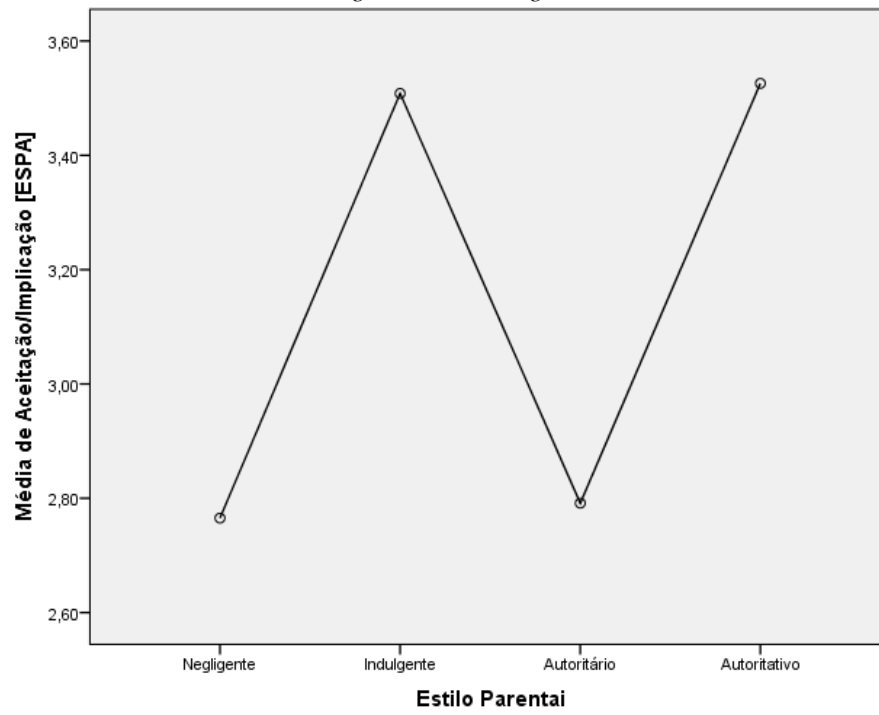


Figura 8.2 – Portugal

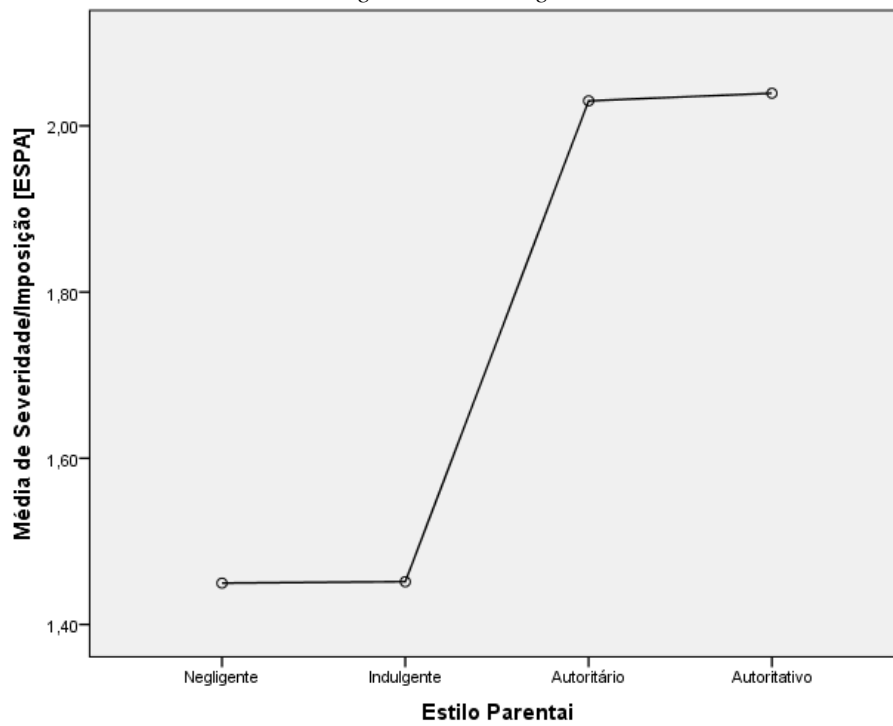


Figura 8.3 – Brasil

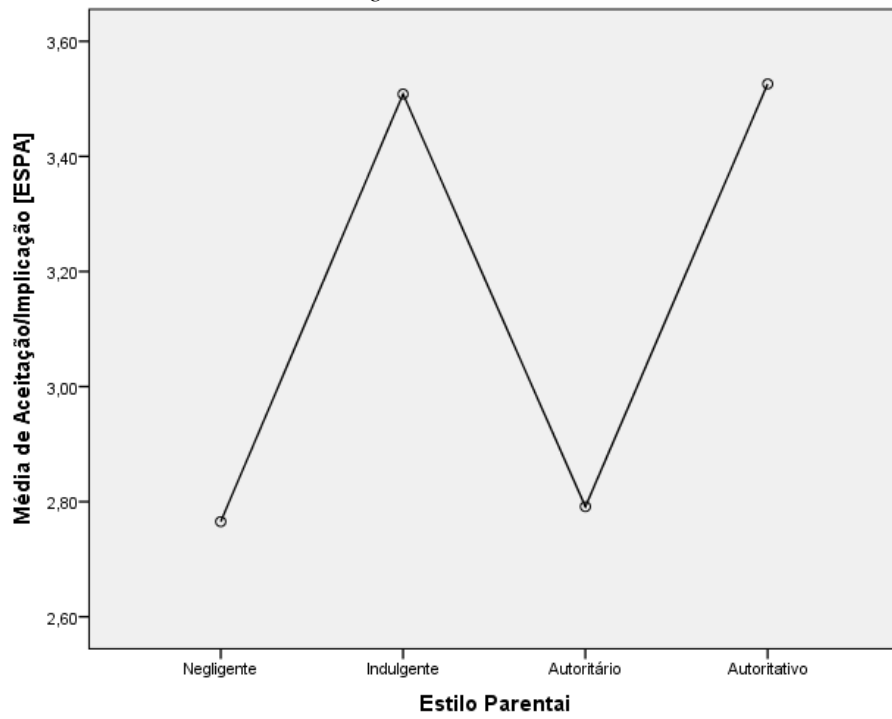


Figura 8.3 – Brasil

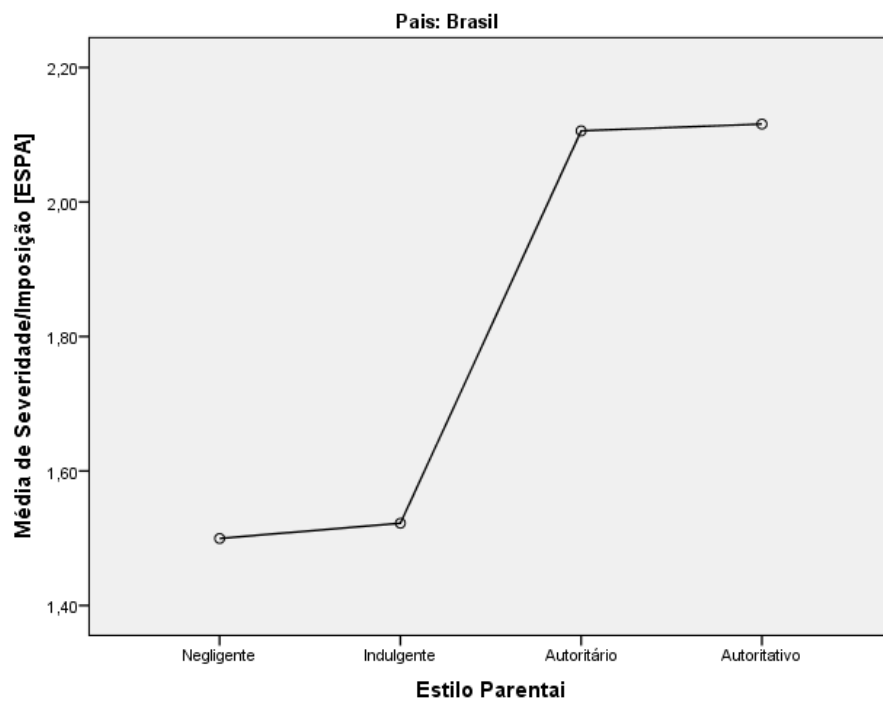


Figura 8.4 – Espanha

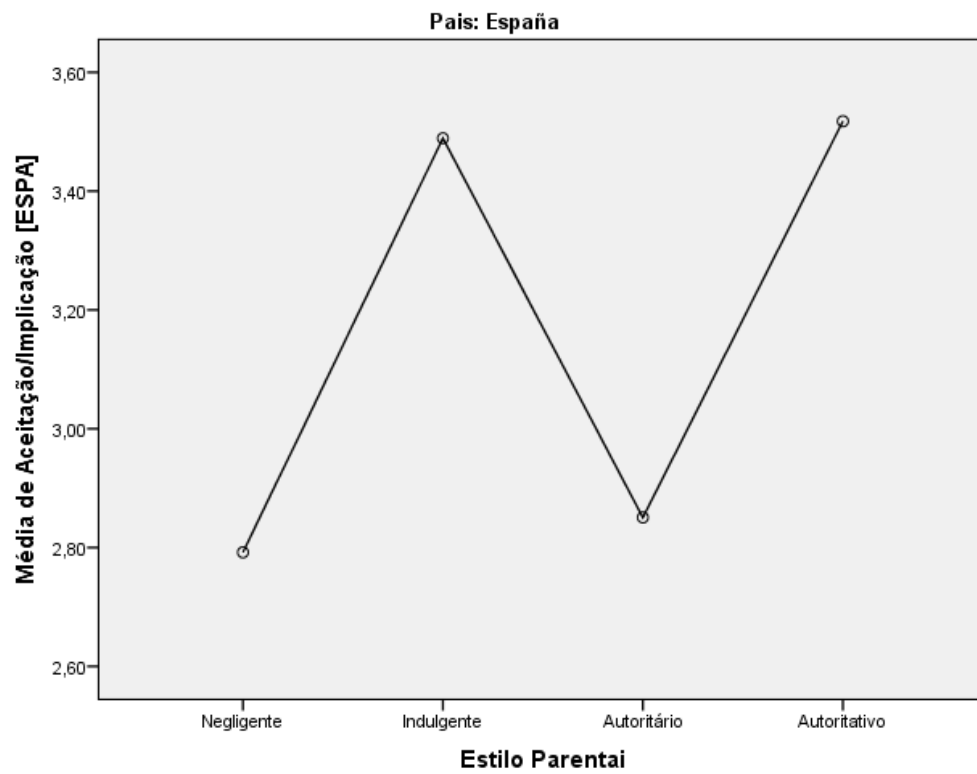
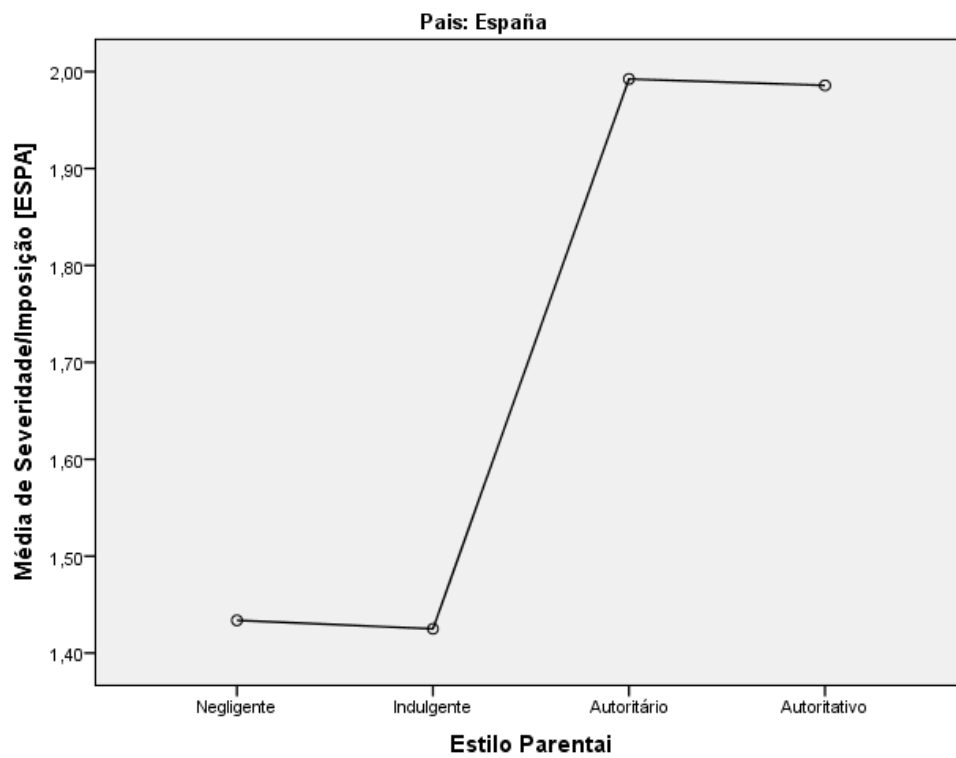


Figura 8.6 - Espanha



Em seguida, considerando as pontuações previamente obtidas nas duas dimensões do modelo dos estilos educativos parentais (Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson (Quadro 8.1 Portugal) (Quadro 8.2 Brasil) e (Quadro 8.3 Espanha).

Quadro 8.1. Correlações de Pearson – Portugal

		Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Severidade/Imposição [ESPA]
Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Correlação de Pearson	1,000	,114
	Sig.(2 extremidades)		,001
	N	813	813

Quadro 8.2. Correlações de Pearson – Brasil

		Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Severidade/Imposição [ESPA]
Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Correlação de Pearson	1,000	,107
	Sig.(2 extremidades)		,002
	N	802	802

Quadro 8.3. Correlações de Pearson – Espanha

		Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Severidade/Imposição[ESPA]
Aceitação/Envolvimento [ESPA]	Correlação de Pearson	1,000	,169
	Sig.(2 extremidades)		<,001
	N	938	938

Os resultados da amostra portuguesa obtidos nas correlações foram teoricamente consistentes: as práticas educativas parentais referentes à dimensão (Aceitação/Envolvimento) correlacionam-se significativa e positivamente entre si (*e.g.* envolvimento e carinho emocional); as práticas educativas referentes à dimensão (Severidade/Imposição) correlacionam-se significativa e positivamente entre si (*e.g.* severidade e coerção física), as práticas que se refere à dimensão (Aceitação/Envolvimento) relacionam-se de forma significativa e negativa com as práticas que pertencem à dimensão (Severidade/Imposição) (*e.g.* afeto com indiferença).

8.2. Estilos Educativos Parentais e o Autoconceito dos Adolescentes

Para dar respostas às questões de estudo:

Q_2 Será que a relação entre os estilos educativos parentais e o autoconceito dos filhos, se altera com as diferenças das variáveis sociodemográficas (sexo dos filhos e o ano escolar que frequentam)?

Q_3 - Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com o autoconceito dos filhos?

Q_4 - Existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos adolescentes em função do sexo e do ano escolar que frequentam?

Para analisar os possíveis efeitos de interação, foi realizada a primeira análise de variância multivariada, MANOVA factorial ($4 \times 2 \times 2$), utilizando, neste caso, as 5 dimensões do autoconceito (académico, social, emocional, familiar e físico) como variáveis dependentes. Como variáveis independentes foram utilizados os quatro estilos educativos parentais (indulgente, negligente, autoritário e autoritativo), o sexo (feminino/masculino) dos jovens e o ano escolar (7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio) que

frequentavam os jovens no momento da coleta dos dados. Foi encontrado diferenças estatisticamente significativas, no que diz respeito as interações entre os estilos educativos parentais e ao ano escolar $\Lambda = 0,982$, $F(30, 10102,0) = 1,511$, $p = 0,036$, e entre o sexo e o ano escolar, $\Lambda = 0,988$, $F(10, 5050,0) = 2,937$, $p = 0,001$; e os efeitos principais dos estilos educativos parentais, $\Lambda = 0,830$, $F(15, 6970,8) = 32,357$, $p < 0,001$, o sexo, $\Lambda = 0,861$, $F(5, 2525,0) = 81,565$, $p < 0,001$, e o ano escolar, $\Lambda = 0,986$, $F(10, 5050,0) = 3,630$, $p < 0,001$. Ver tabela (8.4).

Passam a considerar-se os efeitos de interação e os efeitos principais.

Tabela . 8.4. MANOVA Factorial ($4 \times 2 \times 2$) o autoconceito					
Fonte de variação	Λ	F	$gl_{\text{hipótesis}}$	gl_{error}	p
(a) Estilo Parental	0,830	32,357	15	6970,815	< 0,001
(b) Sexo	0,861	81,565	5	2525,000	< 0,001
(c) Ano escolar	0,986	3,630	10	5050,000	< 0,001
A \times B	0,996	0,748	15	6970,815	0,737
A \times C	0,982	1,511	30	10102,000	0,036
B \times C	0,988	2,937	10	5050,000	0,001
A \times B \times C	0,989	0,912	30	10102,000	0,605

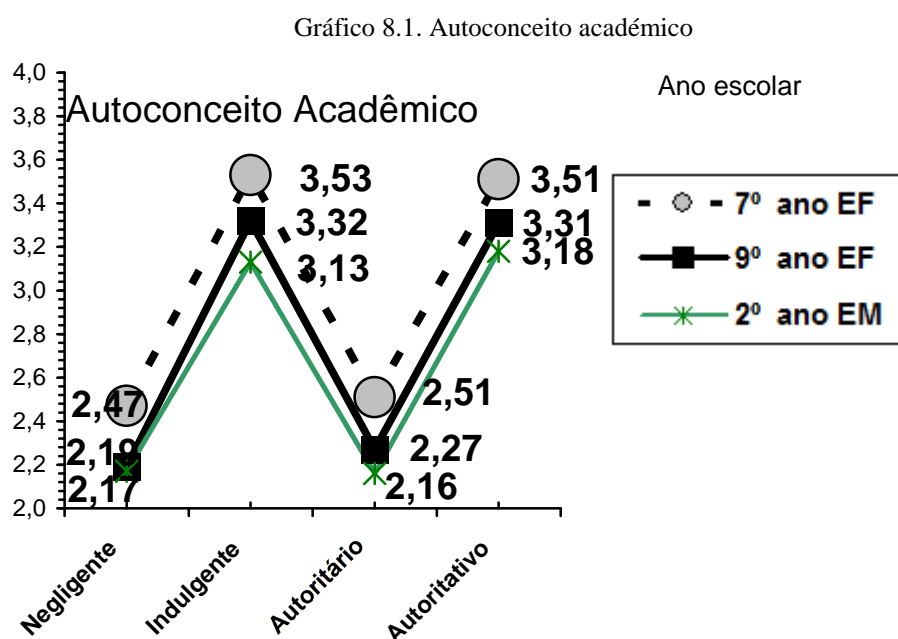
^a a₁, indulgente; a₂, negligente; a₃, autoritário; a₄, autoritativo.

^b b₁, feminino; b₂, masculino.

8.2.1. Efeitos de Interação das Variáveis Sociodemográficas

Realizou-se uma análise univariada (ANOVA) entre o estilos educativos parentais e o ano escolar, o qual permitiu verificar a existência de relações significativas somente na dimensão académica, $F(6, 2559) = 2,528$, $p = 0,019$. Procurou-se, assim, através do teste de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) fazer uma comparação entre as médias. Foi possível observar diferenças entre o ano escolar que frequentavam os adolescentes (7^a ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio) e, também, se encontrou uma tendência similar para

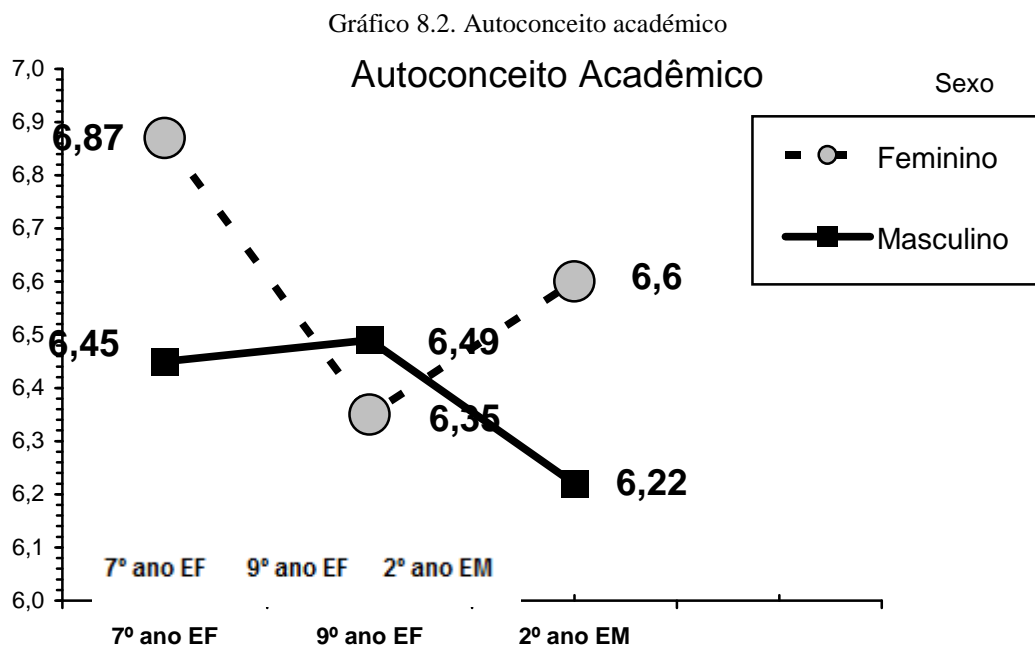
os três anos escolares analisados (7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio), as quais são descritas no gráfico (8.1)



Os adolescentes que frequentam o 7º, o 9º ano do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino Médio, que percebem suas famílias como indulgentes e autoritativas obtiveram uma pontuação maior na dimensão do autoconceito acadêmico; enquanto as pontuações mais baixas estão relacionadas com os adolescentes que percebem suas famílias como negligentes e autoritárias; não se encontraram diferenças entre os estilos indulgente e autoritativo e entre os estilos autoritário e negligente.

Realizou-se a Análise de Variância (ANOVA) entre o sexo dos adolescentes e o ano escolar que frequentam, $\Lambda = 0,988$, $F(10, 5050,0) = 2,937$, $p = 0,001$; o qual permitiu

verificar a existência de diferenças significativas somente para a dimensão acadêmica, $F(2, 2559) = 6,649$, $p = 0,019$, as quais são descritas no gráfico (8.2).



Observou-se que, em geral, as moças apresentam maior autoconceito que os rapazes, sendo significativas estas diferenças no 7º ano do Ensino Fundamental e no 2º ano do Ensino Médio. Por sua vez, os rapazes apresentam um maior autoconceito no 9º ano do Ensino Fundamental ($p < 0,05$).

8.2.2. Efeitos principais dos Estilos Educativos Parentais

Os efeitos principais dos estilos educativos parentais apresentaram uma relação significativa ($p < 0,05$) em todas as dimensões do autoconceito: acadêmica, $F(3, 2529) = 34,412$, $p < 0,001$, social, $F(3, 2529) = 26,263$, $p < 0,001$, emocional, $F(3, 2529) = 20,079$, $p < 0,001$, familiar, $F(3, 2529) = 137,876$, $p < 0,001$, e física, $F(3, 2529) = 12,106$, $p < 0,001$.

Para a dimensão académica estudaram-se os efeitos de interação entre o estilo educativo parental pelo ano escolar, sendo que os resultados encontrados nos efeitos de interação seguiram a mesma tendência: o estilo indulgente apresentou igual e inclusive uma maior relação com o autoconceito que o estilo autoritativo. Ou seja, os jovens que percebem as suas famílias como indulgentes obtiveram pontuações iguais às dos jovens de famílias que percebem as suas famílias como autoritativas, nas dimensões do autoconceito social e físico, e pontuações maiores nas dimensões do autoconceito emocional e familiar.

Tabela 8.1. Medias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os estilos educativos parentais e o autoconceito

Autoconceito	Estilo Parental				$F(3, 2529)$
	Negligente	Indulgente	Autoritario	Autoritativo	
Académico	6,14 (1,91) ²	7,01 (1,64) ¹	6,15 (1,89) ²	6,75 (1,73) ¹	34,412***
Social	7,59 (1,50) ²	8,09 (1,24) ¹	7,49 (1,49) ¹	7,98 (1,35) ¹	26,263***
Emocional	5,54 (1,98) ^a	5,67 (1,97) ^{1 b}	4,91 (1,97) ^{2 b}	5,12 (1,93) ²	20,079***
Familiar	7,73 (1,73) ³	8,78 (1,15) ¹	7,06 (1,94) ⁴	8,44 (1,30) ²	137,876***
Físico	6,08 (1,96) ²	6,63 (1,83) ¹	6,15 (2,00) ²	6,50 (1,98) ¹	12,106***

$\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$.

*** $p < .001$.

8.2.3. Efeitos principais das Variáveis Sociodemográficas

Os efeitos principais relativos ao sexo dos adolescentes apresentaram relações significativas ($p < 0,05$) com as dimensões do autoconceito académico, $F(1, 2529) = 9,887$, $p < 0,05$, emocional, $F(1, 2529) = 156,465$, $p < 0,001$, familiar, $F(1, 2529) = 3,273$, $p < 0,01$, e físico, $F(1, 2529) = 163,504$, $p < 0,01$. As moças pontuaram mais alto na dimensão do

autoconceito académico, enquanto os rapazes obtiveram uma pontuação mais alta nas dimensões do autoconceito emocional, familiar e físico.

Tabela 8.2. Médias (desvios típicos) e valores F entre as condições

Autoconceito	Sexo		$F(1, 2529)$
	Feminino	Masculino	
Académico	6,60 (1,81)	6,40 (1,86)	9,887*
Social	7,75 (1,46)	7,84 (1,38)	2,650
Emocional	4,87 (1,95)	5,81 (1,90)	156,465***
Familiar	7,96 (1,77)	8,07 (1,57)	3,273**
Físico	5,87 (1,93)	6,85 (1,86)	163,504**

* $\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$.

*** $p < .001$.

Os efeitos principais relativos ao ano escolar que os adolescentes frequentam apresentaram relações significativas ($p < 0,05$) referentes ao autoconceito académico, $F(2, 2529) = 5,099$, $p < 0,01$, social, $F(2, 2529) = 5,306$, $p < 0,01$, familiar, $F(2, 2529) = 7,136$, $p < 0,01$, e físico, $F(2, 2529) = 5,286$, $p < 0,01$.

Tabela 8.3. Médias (desvios típicos) e valores F entre o ano escolar e o autoconceito

Autoconceito	Ano Escolar			$F(2, 2529)$
	7º ano E. F.	9º ano E. F.	2º ano E. M.	

Acadêmico	6,67 (1,92) ¹	6,42 (1,84) ²	6,43 (1,72) ²	5,099**
Social	7,86 (1,42) ¹	7,87 (1,38) ¹	7,63 (1,45) ²	5,306**
Emocional	5,24 (1,99)	5,34 (1,99)	5,35 (1,97)	1,590
Familiar	8,17 (1,59) ¹	7,91 (1,74) ²	7,95 (1,7) ²	7,136**
Físico	6,52 (1,96) ¹	6,30 (1,93) ²	6,17 (1,97) ²	5,286**

[#] $\alpha = .05$, 1 > 2, a > b.

*** $p < .001$.

Observou-se como tendência geral uma redução do autoconceito associado ao ano escolar. Na dimensão do autoconceito acadêmico, familiar e físico produziu-se um declínio do autoconceito do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com uma tendência em estabilizar-se posteriormente, sem apresentar diferenças do 9º ano Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio. A dimensão do autoconceito social manteve-se estável do 7º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, produzindo uma queda com a mudança do 9º ano do Ensino Fundamental para o 2º ano do Ensino Médio ($p < 0,05$).

8.3. Estilos Educativos Parentais e Valores

Para dar respostas às questões de estudo:

Q_5 – Existem diferenças estatisticamente significativas nos valores, em função do sexo e do ano escolar que frequentam os adolescentes?

Q_6 – Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com os valores dos filhos?

A segunda análise de variância multivariada, ou MANOVA factorial ($4 \times 2 \times 2$), foi realizada com os valores do eixo autotranscendência (universalismo e benevolência) e do eixo conservação (conformidade, tradição e segurança), utilizando como variáveis independentes os quatro estilos educativos parentais, o sexo dos adolescentes e o ano escolar que frequentavam.

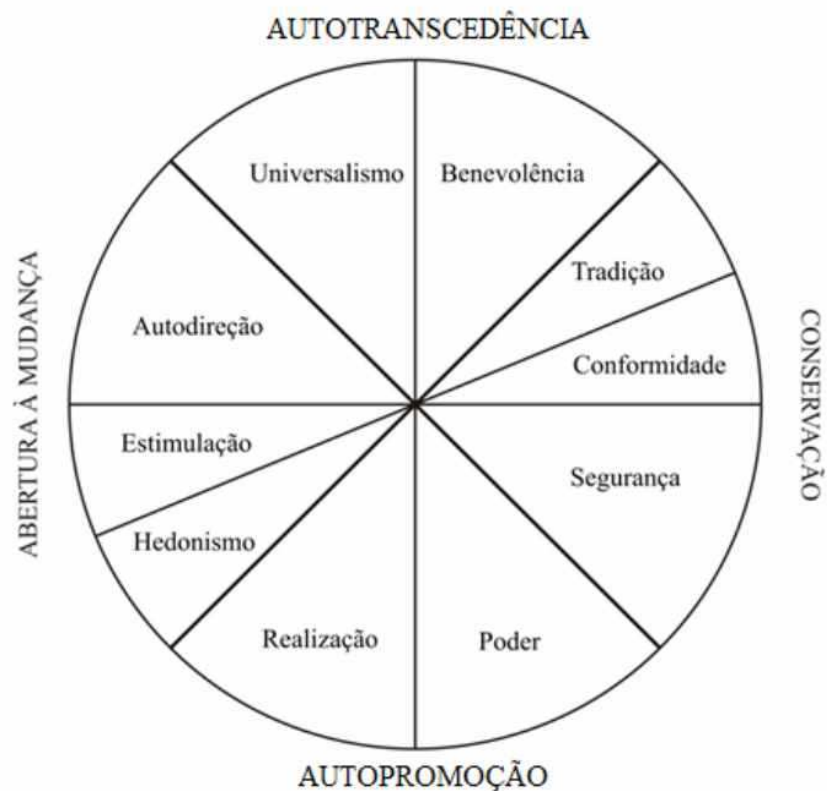


Figura 8.2. Estrutura dos Tipos Motivacionais (Adaptado de Schwartz, 2006, p.142).

Encontraram-se diferenças estadisticamente significativas na relação entre o sexo e o ano escolar, $\Lambda = 0,989$, $F(10, 5050,0) = 2,815$, $p < 0,001$; e efeitos principais do estilo educativo parental, $\Lambda = 0,922$, $F(15, 6970,8) = 13,930$, $p < 0,001$, sexo, $\Lambda = 0,964$, $F(5, 2525,0) = 18,845$, $p < 0,001$, e o ano escolar, $\Lambda = 0,981$, $F(10, 5050,0) = 2,815$, $p < 0,001$ (Tabela 8.8). A seguir analisam-se os diferentes efeitos de interação e os efeitos principais.

Tabela 8.4. MANOVA Factorial ($4 \times 2 \times 3$) referente as prioridades atribuídas aos valores de autotranscendência e conservação

Fonte de variação	Λ	F	gl hipótesis	gl error	p
(A) Estilo Parental	0,922	13,930	15	6970,815	< 0,001
(B) Sexo	0,964	18,845	5	2525,000	< 0,001
(C) Curso	0,981	4,987	10	5050,000	< 0,001
A \times B	0,992	1,364	15	6970,815	0,155
A \times C	0,988	1,0501	30	10102,000	0,391
B \times C	0,989	2,815	10	5050,000	0,002
A \times B \times C	0,987	1,072	30	10102,000	0,360

^a a₁, indulgente; a₂, negligente; a₃, autoritário; a₄, autorizativo.

^b b₁, mulher; b₂, homem.

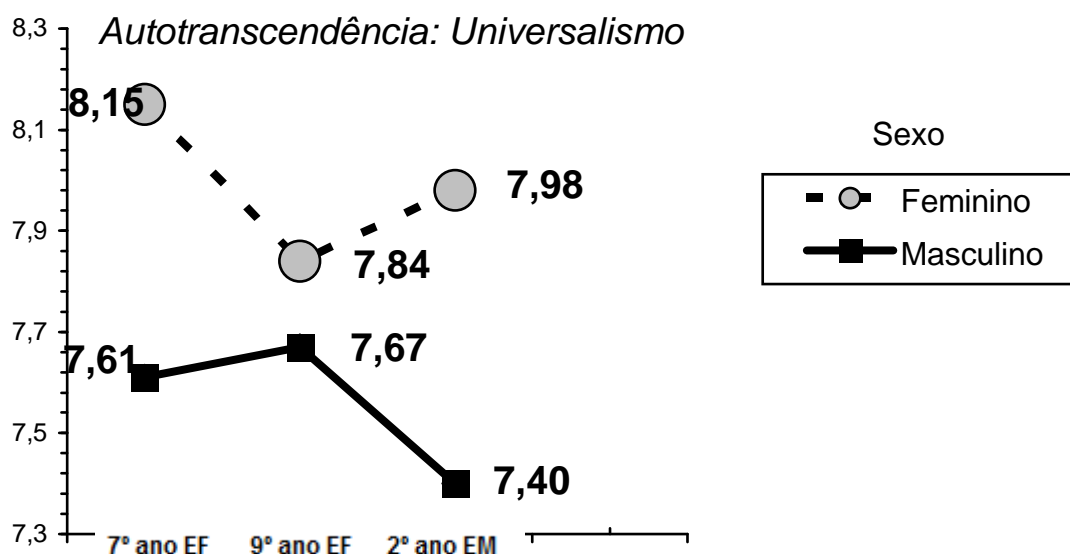
^c c₁, 7º ano escolar; c₂, 9º ano escolar, c₃, 11º ano escolar.

8.3.1. Efeitos de Interação das Variáveis Sociodemográficas

Na análise de variância univariada foram encontradas relações significativas entre o sexo dos adolescentes e o ano escolar que frequentavam, no eixo de valores de autotranscendência, mas especificamente, nos valores de universalismo $F(2, 2547) = 5,596$, $p = 0,004$ e benevolência, $F(2, 2547) = 3,539$, $p = 0,029$; e nos valores do eixo de conservação, referentes aos valores de conformidade, $F(2, 2547) = 3,862$, $p = 0,021$, tradição $F(2, 2547) = 4,404$, $p = 0,012$ e segurança $F(2, 2547) = 10,220$, $p < 0,001$.

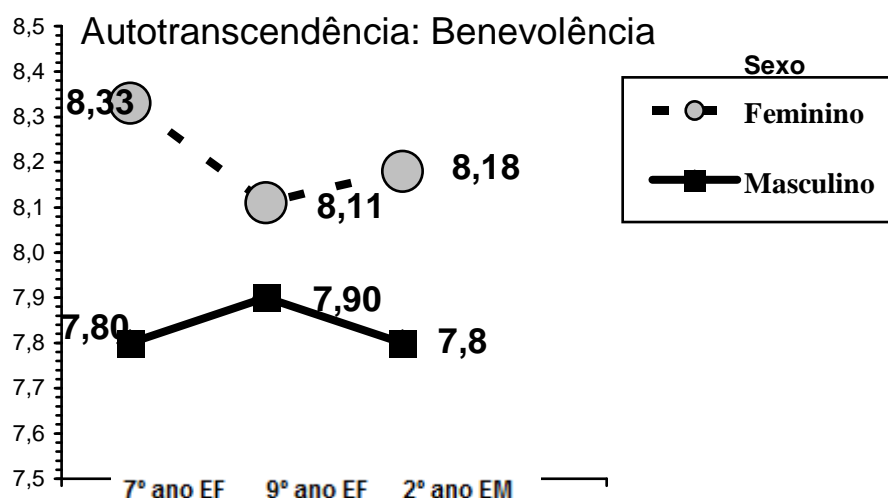
Nas prioridades assinaladas pelos adolescentes no que se refere ao valor **universalismo** (compreensão, apreço, tolerância e proteção em direção ao bem-estar de toda a gente e da natureza), do eixo autotranscendência, as moças priorizaram este valor, sendo estatisticamente significativa as diferenças apresentadas no 7º ano do Ensino Fundamental e no 2º ano do Ensino Médio ($p < 0,05$), enquanto que no 9º ano, mesmo as moças obtendo pontuações mais altas, não houve diferenças significativas.

Gráfico 8.3. Valor Eixo de Autotranscendência: Universalismo



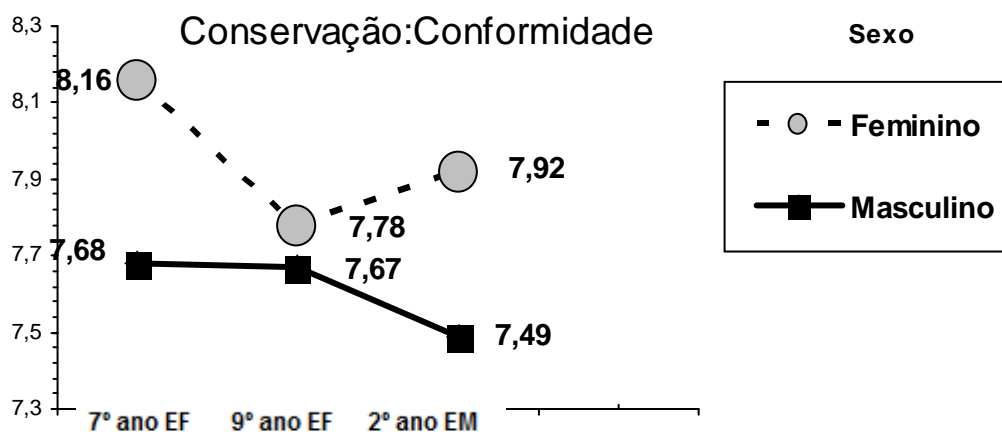
Em relação ao valor de **benevolência** (preservar e reforçar o bem-estar das pessoas próximas, com quem se tem um contato pessoal frequente e não casual), do eixo autotranscendência observou-se a mesma tendência. Independentemente do ano escolar; as moças também tiveram uma pontuação maior que os rapazes. As diferenças estatisticamente significativas aparecem entre as jovens do 7º ano do Ensino Fundamental em relação aos rapazes dos demais cursos, e também entre as moças do 9º ano do Ensino Fundamentale e 2º ano do Ensino Médio em relação aos rapazes do 7º ano Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio ($p < 0,05$).

Gráfico 8.4. Valor Eixo de Autotranscendência: Benevolência



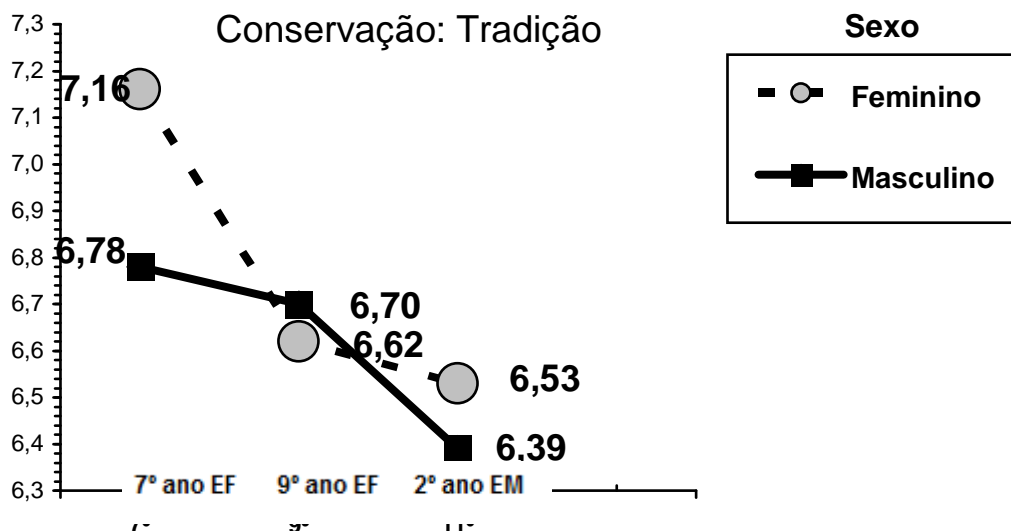
Em relação ao valor de **conformidade** (limitar as ações, inclinações e impulsos que possam prejudicar os outros e violar expectativas ou normas sociais – autodisciplina, bons modos e obediência), do eixo de Conservação, também se observou que as moças mostraram uma maior prioridade por esse valor. As moças que cursavam o 7º ano pontuaram mais alto que as jovens que cursavam o 9º ano e que os rapazes que cursavam os três anos escolares, respectivamente 7º, 9º ano do Ensino Fundamental, e 2º do Ensino Médio. Também, as jovens que cursavam o 2º ano do Ensino Médio demonstraram uma maior prioridade por este valor que os rapazes ($p < 0,05$).

Gráfico 8.5. Valor Eixo de Conservação: Conformidade



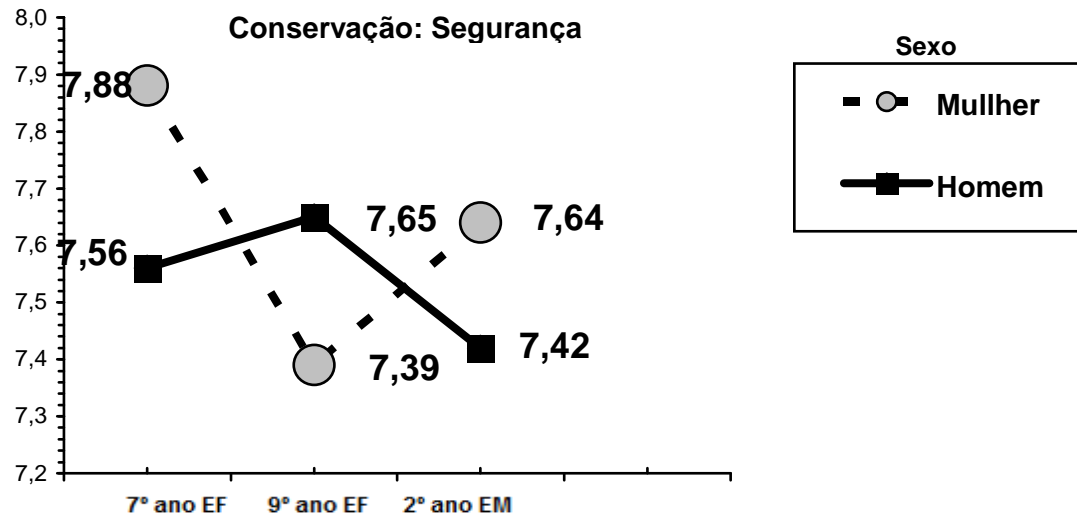
Referente às prioridades em relação ao valor de **tradição** (respeitar, comprometer-se e aceitar os costumes e as ideias que a cultura tradicional ou a religião impõem à pessoa) do eixo de Conservação, pode-se verificar como tendência geral uma descida relacionada com o aumento do ano escolar que frequentavam os adolescentes e a prioridade atribuída a este valor. Nas moças houve uma descida do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, estabilizando-se posteriormete. Já com os rapazes manteve-se estável a prioridade atribuída a este valor do 7º ao 9º ano, produzindo uma descida com a mudança para o 2º ano do Ensino Médio ($p < 0,05$).

Gráfico 8.6. Valor Eixo de Conservação: Tradição



Em relação às prioridades atribuídas pelos adolescentes ao valor de **segurança** (conseguir segurança, harmonia e estabilidade na sociedade, nas relações interpessoais e na própria pessoa), do eixo de Conservação, observou-se nas moças uma descida relacionada com a prioridade atribuída a este valor com a mudança do 7º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, estabilizando-se posteriormente; tendência diferente foi encontrada nas prioridades apresentadas pelos rapazes, em que não foram encontradas variações estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Gráfico 8.7. Valor Eixo de Conservação: Segurança



8.3.2. Efeitos principais das Variáveis Sociodemográficas

Em relação aos efeitos principais dos estilos educativos parentais, pode-se verificar que existem relações estatisticamente significativas ($p < 0,05$) relacionadas ao eixo autotranscendência: referentes ao valores de universalismo $F(3, 2529) = 41,386, p < 0,001$ e de benevolência, $F(3, 2529) = 27,247, p < 0,001$; e relacionadas ao eixo de conservação, referentes aos valores de conformidade, $F(3, 2529) = 49,615, p < 0,001$, de tradição, $F(3, 2529) = 27,898, p < 0,001$ e de segurança, $F(3, 2529) = 42,315, p < 0,001$. Referente a todos os valores se observaram a mesma tendência: os jovens que percebem que as suas famílias utilizam estilos educativos indulgentes e autoritativos revelaram maior prioridade por estes valores, comparados aos jovens que percebem que suas famílias utilizam estilos educativos autoritários e negligentes. Por outro lado, a menor pontuação esteve associada a adolescentes que descrevem suas famílias como autoritárias e negligentes.

Tabela 8.5. Médias (desvios típicos), valores *F* e prova de Bonferroni# entre os estilos educativos parentais, os valores de autotranscendência e conservação

Valores de autotranscendência e conservação					
	Estilo Parental				
	Negligente	Indulgente	Autoritario	Autoritativo	<i>F</i> (3, 2529)
<u>Autotranscendência</u>					
Universalismo	7,49 (1,48) ²	8,12 (1,19) ¹	7,49 (1,53) ²	8,07 (1,21) ¹	41,386***
Benevolência	7,83 (1,29) ²	8,32 (1,18) ¹	7,76 (1,49) ²	8,21 (1,21) ¹	27,247***
<u>Conservação</u>					
Conformidade	7,48 (1,54) ²	8,20 (1,31) ¹	7,37 (1,73) ²	8,10 (1,34) ¹	49,615***
Tradição	6,33 (1,62) ²	7,03 (1,63) ¹	6,52 (1,66) ²	6,98 (1,57) ¹	27,898***
Segurança	7,29 (1,48) ²	7,89 (1,27) ¹	7,27 (1,60) ²	7,92 (1,23) ¹	42,315***

$\alpha = .05$, 1 > 2, a > b.

*** $p < .001$.

8.4. Estilos Educativos Parentais e Valores

A terceira análise de variância multivariada, ou MANOVA factorial ($4 \times 2 \times 2$), realizou-se com os valores do eixo de abertura à mudança (autodeterminação e estimulação) e do eixo de autopromoção (poder, realização e hedonismo), utilizando como variáveis independentes o estilo educativo parental, o sexo e o ano escolar.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nas relações entre o sexo do adolescente e ano escolar que frequentavam, $\Lambda = 0,991$, $F(10, 5050,0) = 2,367$, $p = 0,009$; e efeitos principais no estilo parental, $\Lambda = 0,975$, $F(15, 6970,8) = 4,240$, $p < 0,001$, com o sexo dos adolescentes, $\Lambda = 0,942$, $F(5, 2525,0) = 30,954$, $p < 0,001$, e o ano escolar que frequentavam, $\Lambda = 0,978$, $F(10, 5050,0) = 5,675$, $p < 0,001$ (Tabela, 8.10).

A seguir analisam-se os efeitos de interação e os efeitos principais.

Tabela 8.6. MANOVA Factorial ($4 \times 2 \times 3$) referente às prioridades atribuídas aos valores de abertura à mudança e valores de autopromoção

Fonte de variação	Λ	F	$gl_{\text{hipótesis}}$	gl_{error}	p
(A) Estilo Parental	0,975	4,240	15	6970,815	< 0,001
(B) Sexo	0,942	30,954	5	2525,000	< 0,001
(C) Ano Escolar	0,978	5,675	10	5050,000	< 0,001
A \times B	0,994	0,986	15	6970,815	0,467
A \times C	0,989	0,907	30	10102,000	0,612
B \times C	0,991	2,367	10	5050,000	0,009
A \times B \times C	0,984	1,362	30	10102,000	0,090

^a a₁, indulgente; a₂, negligente; a₃, autoritário; a₄, autoritativo.

^b b₁, feminino; b₂, masculino.

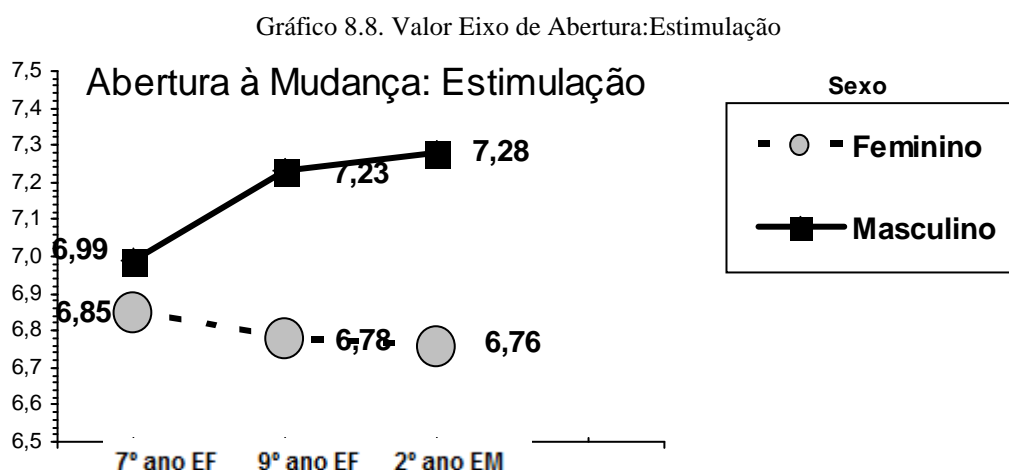
^c c₁, 7º ano do E. F.; c₂, 9º ano do E. F. , c₃, 11º ano do E. M..

Os efeitos de interação univariada entre o sexo dos adolescentes e o ano escolar que frequentavam apresentam relações estatisticamente significativas referentes ao eixo abertura à mudança, no que diz respeito aos valores de estimulação (ter excitação, novidade e mudança na vida ser atrevido, uma vida excitante, uma vida variada), $F(2, 2529) = 3,205$, $p = 0,041$, e autodeterminação (independência de pensamento, criatividade e exploração), $F(2, 2529) = 5,791$, $p = 0,003$, e do eixo autopromoção, referente aos valores de poder (posição e prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos – autoridade, poder social, riqueza), $F(2, 2529) = 3,315$, $p = 0,037$ e de realização, $F(2, 2529) = 4,149$, $p = 0,016$.

8.4.1. Efeitos de interação das Variáveis Sociodemográficas

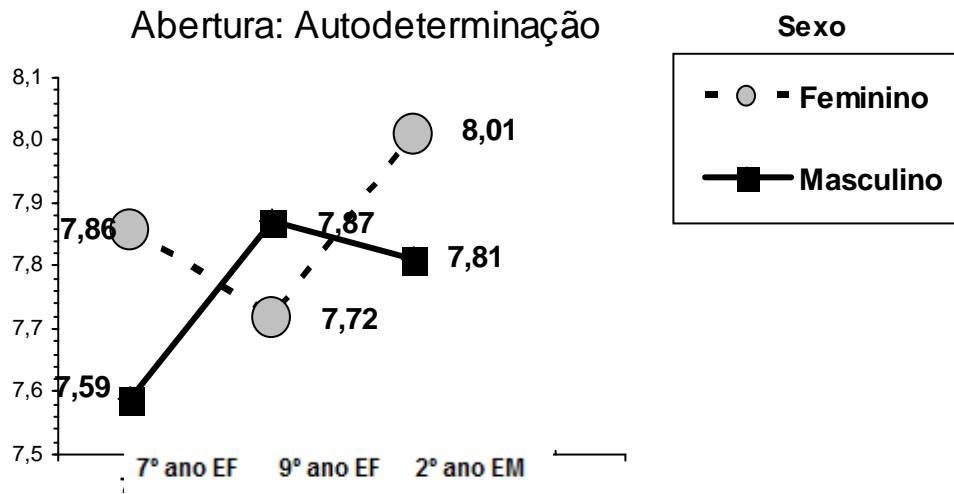
Em relação às prioridades referentes aos valores de estimulação, do eixo abertura à mudança, observaram-se duas tendências distintas entre os rapazes e as moças relacionadas ao ano escolar que frequentavam. As moças demonstraram um leve decréscimo em relação ao valor de estimulação na mudança do 7º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, estabilizando-se posteriormente. Por outro lado, os rapazes mantiveram-se estáveis no que diz

respeito a prioridade atribuída ao valor de estimulação no decorrer dos anos escolares. De qualquer forma, verifica-se que este valor está mais associado aos adolescentes do sexo masculino ($p > 0,05$).



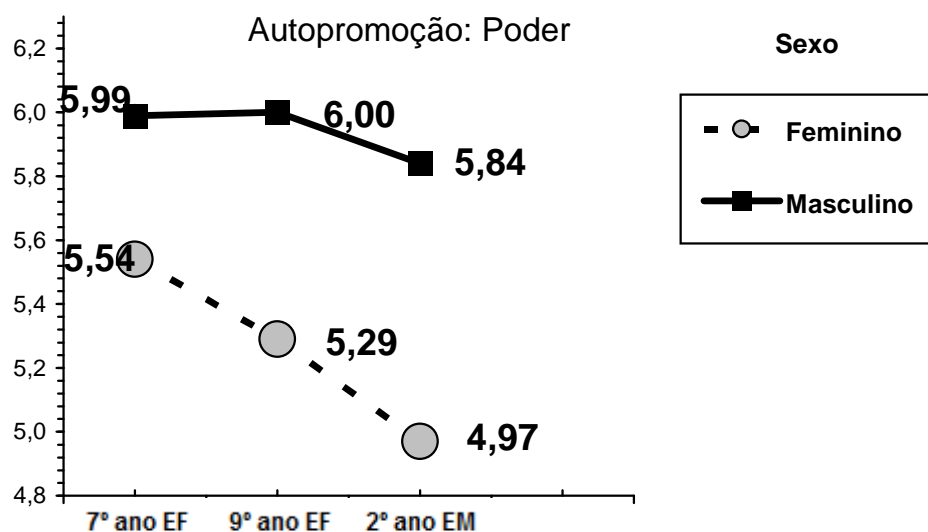
Referente às prioridades atribuídas ao valor de autodeterminação, do eixo abertura à mudança, observou-se um aumento da importância atribuída a este valor associado ao ano escolar que os adolescentes frequentam, sendo que nos homens a maior mudança está relacionada com a mudança do 7º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental estabilizando-se posteriormente, enquanto nas mulheres se observou uma maior valorização atribuída a este valor na mudança do 9º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio ($p < 0,05$).

Gráfico 8.9. Valor Eixo de abertura: Autodeterminação



Referente às prioridades atribuídas ao valor de poder, referente ao eixo de autopromoção, aparece como tendência geral um certo declive associado ao ano escolar, com exceção nos homens do 7º ao 9º, e uma maior prioridade referente a este valor apontada pelos homens nos três anos escolares, porém, sem apresentar relação estatisticamente significativa ($p > 0,05$), ($p < 0,05$).

Gráfico 8.10. Valor Eixo de Autopromoção: Poder



8.4.2. Efeitos principais dos Estilos Educativos Parentais

Os efeitos principais dos estilos educativos parentais apresentaram relações significativas ($p < 0,05$) relativas ao eixo de abertura à mudança, especificamente no valor de autodireção $F(3, 2529) = 12,356$, $p < 0,001$; e no eixo de autopromoção, relativo ao valor de realização $F(3, 2529) = 12,713$, $p < 0,001$. Em todos os valores se observou a mesma tendência: os adolescentes que sugerem que as suas famílias utilizam estilos educativos indulgentes e autoritativos pontuaram mais alto, sem diferenças entre os dois estilos educativos; por outro lado, nas relações entre os valores de autodireção e realização e os estilos educativos parentais autoritário e negligente observaram-se as pontuações mais baixas.

Tabela 8.7. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os estilos educativos parentais e os valores de abertura e autopromoção

	Estilo Educativo Parental				F(3, 2529)
	Negligente	Indulgente	Autoritário	Autoritativo	
<u>Abertura à mudança</u>					
Estimulação	6,96 (1,98)	7,04 (1,91)	6,78 (2,08)	7,07 (1,94)	2,519
Autodireção	7,71 (1,36) ²	7,99 (1,38) ¹	1,58 (1,41) ²	7,96 (1,26) ¹	12,356***
<u>Autopromoção</u>					

Poder	5,50 (1,99)	5,51 (1,96)	5,59 (1,84)	5,74 (1,90)	2,090
Realização	7,06 (1,54) ²	7,44 (1,53) ¹	7,07 (1,64) ²	7,46 (1,55) ¹	12,713***
Hedonismo	7,54 (1,91)	7,59 (2,05)	7,38 (2,06)	7,58 (1,97)	1,241

[#] $\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$

*** $p < .001$

Também se encontraram efeitos principais relativos ao sexo do adolescente, $F(3, 2529) = 52,269$, $p < 0,001$, e o ano escolar, $F(3, 2529) = 10,428$, $p < 0,00$ nos valores relativos ao eixo de autopromoção, referente ao valor hedonismo. Os resultados encontrados sugerem que os rapazes sinalizam uma maior prioridade pelo valor hedonismo que as moças, e os estudantes do 2º ano do Ensino Médio também priorizam mais este valor que os do 7º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 8.8. Médias (desvios típicos) e valores F entre as variáveis, sexo e os valores de abertura e autopromoção

	Sexo		
	Mulher	Homem	$F(1, 2529)$
<u>Abertura à mudança</u>			
Estimulação	6,80 (1,99)	7,16 (1,95)	62,750***
Autodireção	7,86 (1,35)	7,75 (1,37)	3,625
<u>Autopromoção</u>			
Poder	5,27 (1,90)	5,95 (1,90)	82,660***
Realização	7,15 (1,62)	7,38 (1,52)	14,124***
Hedonismo	7,26 (2,08)	7,83 (1,85)	52,269***

[#] $\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$.

*** $p < .001$.

Tabela 8.9. Médias (desvios típicos) e valores F entre as variáveis, ano escolar e os valores de abertura e autopromoção

Ano Escolar				
	7º	9º	11º	<i>F</i> (2, 2529)
<u>Abertura à mudança</u>				
Estimulação	6.92 (2.00)	6.99, (1.98)	6.99 (1.95)	0.607

Autodireção	7,73 (1,36) ²	7,79 (1,41)	7,92 (1,29) ¹	4,191*
<u>Autopromocao</u>				
Poder	5,76 (1,83)	5,62 (1,96)	5,35 (1,96)	7,538*
Realização	7,28 (1,62)	7,27 (1,62)	7,23, 1,47)	0,406
Hedonismo	7,32 (2,06) ²	7,54 (2,03)	7,74 (1,85) ¹	10,428**

[#] $\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$.

*** $p < .001$.

8.5. Estilos Educativos Parentais, País e Autoconceito

Para dar respostas às questões de estudo:

Q_7 – Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com o autoconceito dos filhos nos três países analisados?

Q_8 Existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito e nos valores dos filhos, em função do sexo e do ano escolar, nos três países analisados?

O quarto MANOVA factorial ($4 \times 2 \times 2$) realizou-se com as 5 dimensões do autoconceito (académico, social, emocional, familiar e físico), utilizando como variáveis independentes o estilo educativo parental e o país. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos efeitos de interações entre o estilo educativo parental e o ano escolar que os adolescentes frequentam, $\Lambda = 0,982$, $F(30, 10102,0) = 1,51$, $p = 0,036$, e o sexo dos adolescentes pelo ano escolar que frequentam, $\Lambda = 0,988$, $F(10, 5050,0) = 2,937$, $p = 0,001$; e efeitos principais do estilo educativo parental, $\Lambda = 0,830$, $F(15, 6970,8) = 32,357$, $p < 0,001$, o sexo dos adolescentes, $\Lambda = 0,861$, $F(5, 2525,0) = 81,565$, $p < 0,001$, o ano escolar $\Lambda = 0,986$, $F(10, 5050,0) = 3,630$, $p < 0,001$ (ver tabela).

A seguir analisam-se os efeitos de interações e os efeitos principais.

Tabela 8.10. MANOVA Factorial ($4^a \times 3b$) para as dimensões do autoconceito

Fonte de variação	Λ	F	gl hipótesis	gl error	p
-------------------	-----------	-----	----------------	------------	-----

(A) Estilo Parental	0,825	33,641	15	7617,000	< 0,001
(B) País	0,870	36,688	10	5074,000	< 0,001
A × B	0,978	1,851	30	10150,000	0,003

^a a₁, indulgente; a₂, negligente; a₃, autoritário; a₄, autoritativo.

^b b₁, Portugal; b₂, Brasil, b₃, Espanha.

Encontraram-se efeitos de interações do estilo educativo parental pelo país (Portugal, Brasil e Espanha) relativo às dimensões do autoconceito académico, $F(6, 2541) = 2,430$, $p = 0,024$, social, $F(6, 2541) = 2,855$, $p = 0,009$, e familiar, $F(6, 2541) = 2,952$, $p = 0,007$. Nos três países analisados foi encontrada uma tendência comum: o estilo indulgente aparece com as pontuações iguais, inclusive maiores, que o estilo educativo autoritativo; enquanto as piores pontuações estão associadas aos estilos autoritário e autoritativo. Os adolescentes que percebem as suas famílias como indulgentes obtiveram, em comparação com os adolescentes em que assinalam que suas famílias utilizam um estilo autoritativo, uma pontuação superior na dimensão do autoconceito académico na Espanha e maiores pontuações nas dimensões do autoconceito social e familiar em Portugal ($p < 0,05$). As pontuações mais baixas atribuídas às dimensões do autoconceito social, familiar e académico correspondem aos estilos educativos autoritário e negligente em Portugal, Brasil e Espanha.

Gráfico 8.11. Autoconceito Acadêmico

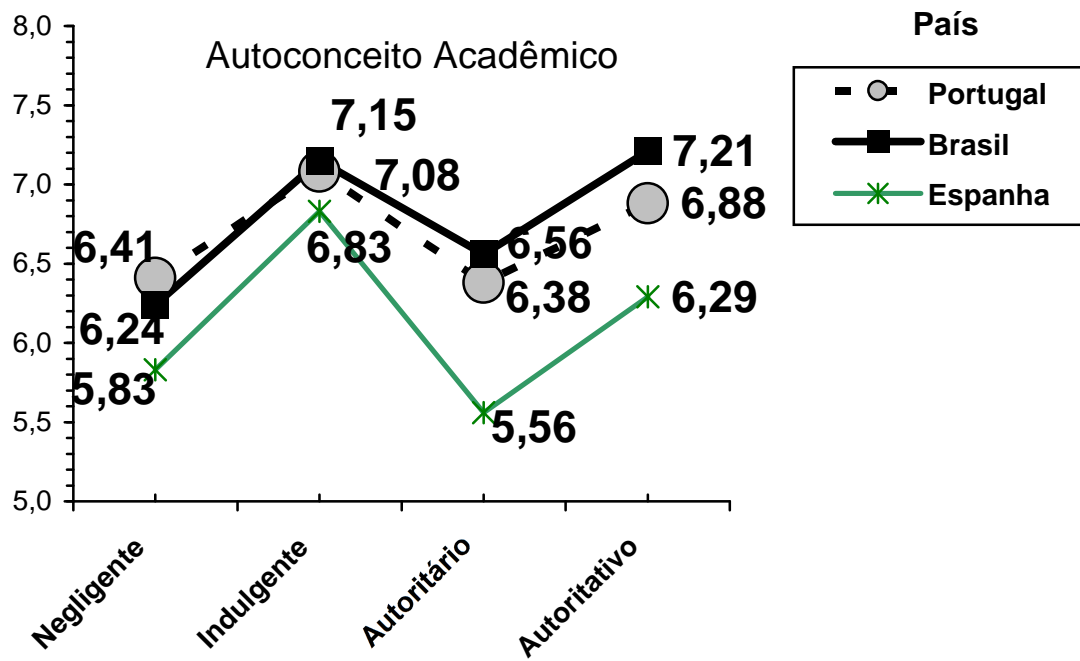


Gráfico 8.12. Autoconceito Social

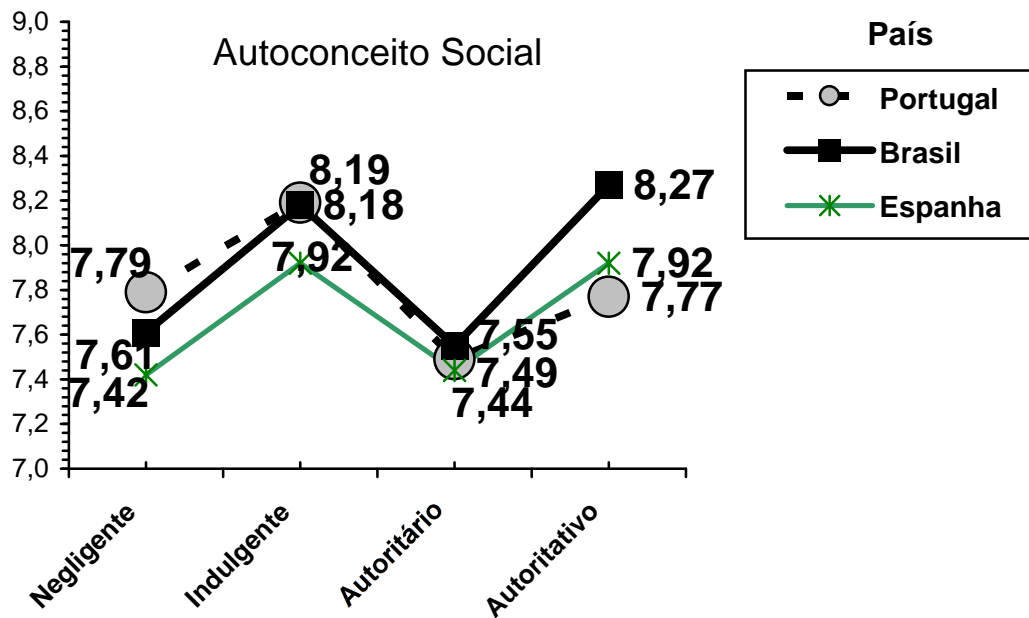
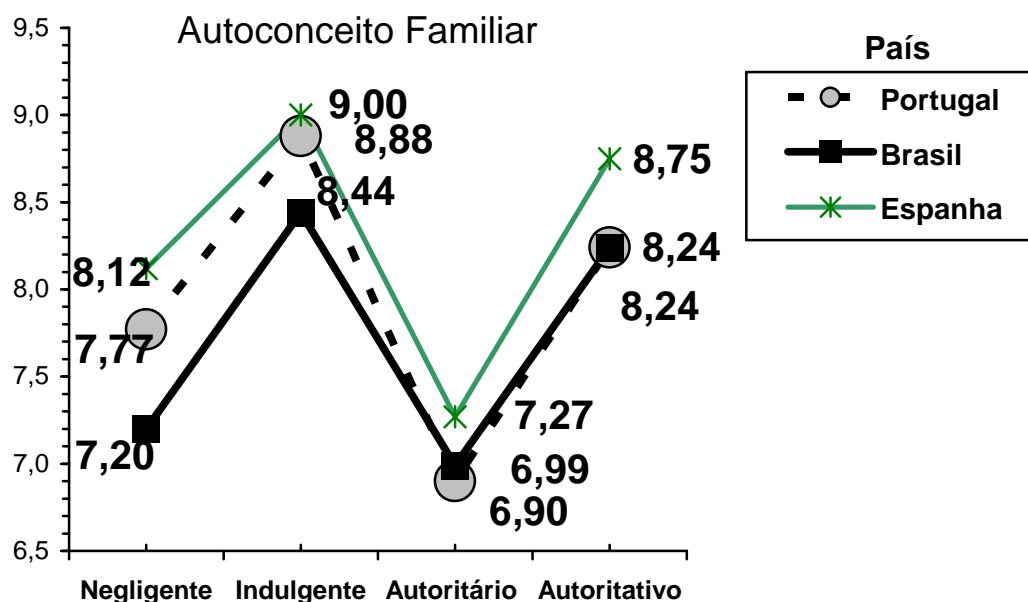


Gráfico 8.13. Autoconceito Familiar



Os efeitos principais dos estilos educativos parentais apresentam resultados significativos ($p < 0,05$) na dimensão do autoconceito emocional, $F(3, 2541) = 20,614$, $p < 0,05$ e físico, $F(3, 2541) = 11,952$, $p < 0,01$. Encontrou-se a mesma tendência que nas interações: o estilo educativo indulgente apresentou pontuações iguais (autoconceito físico) e inclusive maiores pontuações (autoconceito emocional) que o estilo autoritativo. Por outro lado, as pontuações mais baixas estão associadas aos estilos educativos parentais negligente e autoritário.

Tabela 8.11. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os estilos educativos parentais e o autoconceito

Autoconceito	Estilo Parental				$F(3, 2541)$
	Negligente	Indulgente	Autoritário	Autoritativo	
Académico	6,14 (1,91) ²	7,01 (1,64) ¹	6,15 (1,89) ²	6,75 (1,73) ¹	37,364***

Social	7,59 (1,50) ²	8,09 (1,24) ¹	7,49 (1,49) ¹	7,98 (1,35) ¹	26,008***
Emocional	5,54 (1,98) ^a	5,67 (1,97) ^{1 b}	4,91 (1,97) ^{2 b}	5,12 (1,93) ²	20,614***
Familiar	7,73 (1,73) ³	8,78 (1,15) ¹	7,06 (1,94) ⁴	8,44 (1,30) ²	143,986***
Físico	6,08 (1,96) ²	6,63 (1,83) ¹	6,15 (2,00) ²	6,50 (1,98) ¹	11,952***

$\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$.

*** $p < .001$.

8.5.1. Efeitos Principais relativos aos Países

Os efeitos principais relativos aos países apresentaram relações significativas ($p < 0,05$) nas cinco dimensões do autoconceito; acadêmico, $F(2, 2541) = 35,390$, $p < 0,001$, social, $F(2, 2541) = 5,571$, $p < 0,01$, emocional, $F(2, 2541) = 20,046$, $p < 0,001$, familiar, $F(2, 2541) = 29,631$, $p < 0,001$ e físico, $F(2, 2541) = 84,053$, $p < 0,001$. No que se refere à dimensão do autoconceito acadêmico e físico, os adolescentes de Portugal e do Brasil pontuaram mais alto que os adolescentes espanhóis. Na dimensão do autoconceito social, as pontuações foram mais altas no Brasil que em Portugal, sendo que a Espanha apresenta a mais baixa pontuação nessa dimensão. Em autoconceito emocional, as pontuações mais altas foram apresentadas pelos adolescentes espanhóis e portugueses e as mais baixas relativas aos adolescentes brasileiros. No autoconceito familiar, os adolescentes espanhóis pontuaram mais alto, seguidos dos adolescentes portugueses e brasileiros (Tabela 8.16).

Tabela 8.12. Médias (desvios típicos), valores F e provas de Bonferroni# referente aos três países e às cinco dimensões do autoconceito

Autoconceito	País			$F(2, 2541)$
	Portugal	Brasil	Espanha	
Acadêmico	6,68 (1,57) ¹	6,78 (1,83) ¹	6,11 (1,98) ²	35,390***
Social	7,81 (1,36)	7,91 (1,45) ¹	7,68 (1,45) ²	5,571**
Emocional	5,45 (2,02) ¹	4,95 (2,02) ²	5,50 (1,87) ¹	20,046***
Familiar	7,95 (1,7) ²	7,72 (1,76) ³	8,31 (1,54) ¹	29,631***
Físico	6,69 (1,82) ¹	6,72 (1,91) ¹	5,69 (1,95) ²	84,053***

$\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$.

*** $p < .001$.

8.5.2. Estilos Educativos Parentais, País e Valores do eixo de Conservação e Autotranscendência.

Para dar respostas às questões de estudo:

Q_9 – Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com os valores dos filhos nos três países analisados?

O quinto MANOVA factorial (4×3) foi realizado com os valores do eixo de autotranscendência, universalismo e benevolência, e com os valores do eixo relativo aos valores de conservação, conformidade, tradição e segurança, utilizando como variáveis independentes o estilo educativo parental e o país. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos efeitos principais do estilo educativo parental, $\Lambda = 0,830$, $F(15, 6970,8) = 32,357$, $p < 0,001$ e país, $\Lambda = 0,986$, $F(10, 5050,0) = 3,630$, $p < 0,001$ (Tabela 8.17).

A continuação analisam-se os efeitos principais.

Tabela 8.13. MANOVA Factorial ($4^a \times 3^b$) relativo aos estilos educativos parentais e os valores do eixo de autotranscendência e conservação

Fonte de variação	Λ	F	gl hipótesis	gl error	p
(A) Estilo Parental	0,919	14,452	15	7003,941	< 0,001
(B) País	0,925	20,137	10	5074,000	< 0,001
A \times B	0,979	1,793	30	10150,000	0,005

^a a₁, indulgente; a₂, negligente; a₃, autoritário; a₄, autoritativo

^b b₁, Portugal; b₂, Brasil, b₃, Espanha.

Relativamente aos efeitos de interações entre os estilos educativos parentais por país não houve nenhuma relação significativa ($p > 0,05$).

Os efeitos principais dos estilos educativos parentais apresentaram resultados significativos ($p < 0,05$) no que se refere aos valores do eixo autotranscendência: universalismo, $F(3, 2541) = 42,706$, $p < 0,001$ e benevolência, $F(3, 2541) = 28,367$, $p < 0,001$; e referente ao eixo de conservação: conformidade, $F(3, 2541) = 50,595$, $p < 0,01$, tradição, $F(3, 2541) = 32,053$, $p < 0,001$ e segurança $F(3, 2541) = 42,425$ $p < 0,001$. Tanto para os valores do eixo de autotranscendência como para os valores relativos ao eixo de conservação, observou-se que os adolescentes que percebem as suas famílias como indulgentes e autoritativas, mostraram uma maior prioridade por estes valores, enquanto os adolescentes que sugerem que suas famílias utilizam estilos educativos autoritários e negligentes pontuaram mais baixo (Tabela 8.18).

Tabela 8.14. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os estilos educativos parentais e os valores de autotranscendência e conservação

	Estilo Parental				<i>F</i> (3, 2541)
	Negligente	Indulgente	Autoritário	Autoritativo	
<u>Autotranscendência</u>					
Universalismo	7,49 (1,48) ²	8,12 (1,19) ¹	7,49 (1,53) ²	8,07 (1,21) ¹	42,706***
Benevolência	7,83 (1,29) ²	8,32 (1,18) ¹	7,76 (1,49) ²	8,21 (1,21) ¹	28,367***
<u>Conservação</u>					
Conformidade	7,49 (1,54) ²	8,21 (1,31) ¹	7,37 (1,73) ²	8,10 (1,34) ¹	50,595**
Tradição	6,33 (1,62) ²	7,03 (1,63) ¹	6,52 (1,66) ²	6,98 (1,57) ¹	32,053***
Segurança	7,29 (1,48) ²	7,89 (1,26) ¹	7,27 (1,61) ²	7,92 (1,23) ¹	43,425***

$\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$.

*** $p < .001$.

Os efeitos principais dos países apresentaram resultados significativos ($p < 0,05$) nos valores do eixo autotranscendência, universalismo, $F(2, 2541) = 13,132$, $p < 0,001$ e benevolência, $F(2, 2541) = 23,227$, $p < 0,001$; e os valores do eixo de conservação, conformidade, $F(2, 2541) = 6,320$, $p < 0,01$, tradição, $F(2, 2541) = 69,884$, $p < 0,001$ e segurança, $F(2, 2541) = 5,200$, $p < 0,01$. Observaram-se diferenças entre os três países. No que se refere aos valores do eixo de autotranscendência, referentes ao valor universalismo. As pontuações mais altas foram dadas pelos adolescentes portugueses e brasileiros e as mais baixas pelos adolescentes espanhóis. No que se refere às pontuações atribuídas ao valor benevolência, a mais alta foi a de Portugal e as mais baixas foram do Brasil e Espanha. Nos valores do eixo de conservação, tanto em conformidade como em segurança os adolescentes portugueses e brasileiros atribuíram uma pontuação maior do que os adolescentes espanhóis, enquanto que no valor de tradição as pontuações mais altas foram do Brasil, seguidas de Portugal e, por último, Espanha (Tabela 8.19).

Tabela 8.15. Médias (desvios típicos), valores F e a prova de Bonferroni# entre os três países e os eixos de valores de autotranscendência e conservação

valores de autotranscendência e conservação				
	País			
	Portugal	Brasil	Espanha	<i>F</i> (2, 2541)
Autotranscendência				
Universalismo	7,97 (1,31) ¹	7,80 (1,51) ¹	7,63 (1,33) ²	13,132***
Benevolência	8,27 (1,18) ¹	7,98 (1,43) ²	7,86 (1,29) ²	23,227***
Conservação				
Conformidade	7,88 (1,40) ¹	7,87 (1,64) ¹	7,65 (1,53) ²	6,320**
Tradição	6,85 (1,62) ²	7,12 (1,68) ¹	6,23 (1,51) ³	69,884***
Segurança	7,67 (1,42) ¹	7,67 (1,49) ¹	7,47 (1,38) ²	5,200**

$\alpha = .05$, $1 > 2$, $a > b$.

*** $p < .001$.

8.5.3. Estilos Educativos Parentais, País e os Valores do eixo de Abertura à Mudança e do Eixo de Autopromoção

O sexto MANOVA factorial (4×3) foi realizado com os valores relativos ao eixo abertura à mudança, estimulação e autodeterminação, e o com o eixo de autopromoção, poder, realização e hedonismo, utilizando como variáveis independentes os quatro estilos educativos parentais e os três países. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas relações de interações entre os estilos educativos e os países analisados, $\Lambda = 0,981$, $F(10, 10150,0) = 1,623$, $p = 0,017$; e efeitos principais do estilo educativo parental, $\Lambda = 0,970$, $F(15, 7003,9) = 5074,0$, $p < 0,001$, e país, $\Lambda = 0,890$, $F(10, 5074,0) = 30,500$, $p < 0,001$ (ver Tabela 8.20). Nos ANOVAS os efeitos de interação não apresentaram relações significativas ($p > 0,05$) por isso foram analisadas somente os efeitos principais.

A seguir serão analisados os efeitos de interação e os efeitos principais.

Tabela 8.16. MANOVA Factorial ($4^a \times 3^b$) referente aos estilos educativos parentais e os valores dos eixos de abertura à mudança e autopromoção

Fonte de variação	Λ	F	gl hipótesis	gl error	p
(A) Estilo Parental	0,970	5,144	15	7003,941	$< 0,001$
(B) País	0,890	30,499	10	5074,000	$< 0,001$
A \times B	0,981	1,623	30	10150,000	0,017

^a a₁, indulgente; a₂, negligente; a₃, autoritário; a₄, autoritativo.

^b b₁, Portugal; b₂, Brasil, b₃, Espanha.

Os efeitos de interações entre os estilos educativos parentais e os diferentes países não apresentaram relações significativas ($p > 0,05$).

Os efeitos principais univariados dos estilos educativos parentais apresentaram relações significativas nos eixos de abertura à mudança, nos valores de estimulação $F(3, 2541) = 2,809, p < 0,05$, e autodeterminação, $F(3, 2541) = 13,314, p < 0,05$, e do eixo de autopromoção, relativo ao valor de realização $F(3, 2541) = 14,980, < 0,05$. Os testes de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) não detectaram diferenças significativas entre as médias dos estilos educativos parentais no que se refere ao valor do eixo de abertura à mudança, relativo ao valor de estimulação. Por outro lado, referente ao valor de autodeterminação, também pertencente ao eixo de abertura à mudança, e ao valor de realização, do eixo de autopromoção, foi observado que os adolescentes que pontuaram mais alto são filhos de pais que utilizam estilos educativos indulgentes e autoritativos, enquanto as pontuações mais baixas estão relacionadas com os adolescentes em que os pais utilizam os estilos educativos autoritários e negligentes.

Tabela 8.17. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os estilos parentais os valores de abertura e autopromoção

	Estilo Parental				<i>F</i> (3, 2541)
	Negligente	Indulgente	Autoritario	Autoritativo	
<u>Abertura à mudança</u>					
Estimulação	6,96 (1,98)	7,04 (1,91)	6,78 (2,08)	7,07 (1,94)	2,809*
Autodeterminação	7,71 (1,36) ²	7,99 (1,38) ¹	7,58 (1,41) ²	7,96 (1,26) ¹	14,314***
<u>Autopromoção</u>					
Poder	5,5 (1,99)	5,5 (1,96)	5,59 (1,84)	5,74 (1,9)	2,573
Realização	7,05 (1,54) ²	7,44 (1,53) ²	7,07 (1,64) ²	7,46 (1,55) ²	14,980***
Hedonismo	7,54 (1,91)	7,59 (2,05)	7,38 (2,06)	7,58 (1,97)	1,591

$\alpha = .05, 1 > 2, a > b$.

*** $p < .001$.

Os efeitos principais univariados dos estilos educativos parentais apresentaram relações significativas referentes ao eixo de abertura à mudança, mas especificamente no que se refere ao valor de estimulação, $F(2, 2541) = 10,460, p < 0,001$, e autodireção, $F(2, 2541) = 90,874, p < 0,001$, e do eixo de autopromoção, no que se refere aos valores de poder, $F(2, 2541) = 25,812, p < 0,001$, realização, $F(2, 2541) = 73,296, p < 0,001$ e hedonismo, $F(2, 2541) = 13,768, p < 0,001$. Dentro dos valores do eixo de abertura à mudança, no que se refere aos valores de estimulação e autodeterminação, os adolescentes portugueses obtiveram maiores pontuações, seguidos pelos adolescentes brasileiros e, por último, os adolescentes espanhóis. No que diz respeito aos valores do eixo de autopromoção, referentes aos valores de realização e hedonismo as pontuações mais altas foram atribuídas pelos adolescentes de Portugal, seguidos pelos adolescentes do Brasil e de Espanha, enquanto que no valor de poder as pontuações mais altas foram atribuídas pelos jovens brasileiros, seguidos pelos portugueses e, por último, os espanhóis (Tabela 8.22).

Tabela 8.18. Médias (desvios típicos), valores F e prova de Bonferroni# entre os três países e os valores dos eixos de abertura à mudança e autopromoção

Escala de abertura à mudança e autopromoção				
	País			
	Portugal	Brasil	Espanha	<i>F</i> (2, 2541)
<u>Abertura à mudança</u>				
Estimulação	7,21 (1,88) ¹	6,94 (2,08) ²	6,78 (1,95) ²	10,460***
Autodireção	8,17 (1,18) ¹	7,97 (1,42) ²	7,36 (1,33) ³	90,874***
<u>Autopromoção</u>				
Poder	5,63 (2,00) ²	5,92 (2,00) ¹	5,27 (1,74) ³	25,812***
Realização	7,69 (1,36) ¹	7,35 (1,61) ²	6,81 (1,6) ³	73,296***
Hedonismo	7,83 (1,93) ¹	7,38 (2,16) ²	7,40 (1,88) ²	13,768***

$\alpha = .05, 1 > 2, a > b$.

*** $p < .001$.

Capítulo 9. Discussão e Conclusões

No presente capítulo é efetuada a interpretação e discussão dos resultados obtidos, à luz da revisão da literatura e em referência às questões de estudo formuladas. São apresentadas, também, as conclusões bem como as limitações encontradas, indicando sugestões para dar continuidade e profundidade a esta temática em futuras pesquisas.

Assim, na primeira secção, remete-se a amostra estudada e os instrumentos utilizados e os resultados da análise da estrutura teórica dos estilos educativos parentais, avaliados pela

ESPA29. Em seguida discute-se a relação entre os quatro estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores dos filhos que se alteram com as diferenças das variáveis sociodemográficas (sexo dos filhos, idade e o ano escolar que frequentam).

Na segunda secção focam-se os resultados obtidos na amostra total, conforme a organização das temáticas e em função das variáveis.

Em seguida, focam-se os resultados obtidos na amostra por país, conforme a organização das temáticas e em função das variáveis.

Na terceira secção estes resultados são alvo de reflexão, bem como as relações e congruências globais da investigação.

9.1. Discussão

Nessa secção, faz-se uma pequena referência à amostra pesquisada e os instrumentos utilizados no estudo e são discutidos os resultados obtidos na análise da estrutura teórica dos estilos educativos parentais, avaliados pela ESPA29. Posteriormente, são discutidas as relações entre os quatro estilos educativos parentais e as variações sociodemográficas.

9.1.1. Análise da Estrutura Teórica dos Estilos Educativos Parentais

Busca-se responder a seguinte pergunta da investigação:

Q_1 – Será que o estilo educativo parental é um processo comum, apresentando a mesma estrutura dimensional – Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição – nos três países estudados – Portugal (PT), Brasil (BR) e Espanha (ES)?

A presente investigação, teve como objetivo principal, a partir de uma perspectiva transcultural, procurar analisar como se caracterizam os estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores na adolescência, como se relacionam estas variáveis entre si e como

se diferenciam, em função de variáveis específicas. A amostra neste estudo integra adolescentes provenientes de diferentes cidades, incluindo capitais nacionais (Lisboa- PT), estaduais (Curitiba-BR e Valência-ES) e cidades interioranas (Cascais-PT, Camarate- PT e Francisco Beltrão-BR). Os questionários foram aplicados a um total de 2891 adolescentes, dos quais 904 são portugueses, 994 são brasileiros e 993 espanhóis. Considerando a dimensão temporal, tratou-se de um estudo transversal visto que os dados foram recolhidos num único momento e estudados simultaneamente diferentes grupos de pessoas. Para a coleta dos dados de informação, optou-se pela escolha do inquérito por questionário. A fonte de informação foram os adolescentes, estudantes do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, com os quais foi realizada uma administração direta dos questionários, ou seja, os próprios inquiridos que responderam. Antes do início da aplicação foram comunicados os objetivos deste estudo, a sua metodologia e o carácter de participação voluntária e com liberdade de eleição, bem como assegurada a confidencialidade dos dados e o anonimato das respostas aos adolescentes. Os dados da coleta foram tratados de modo a não causar qualquer dano aos participantes.

Previamente ao início do tratamento estatístico dos dados, realizou-se uma observação geral dos dados presentes na matriz, a fim de serem detectados erros, não somente em relação ao preenchimento dos dados (por exemplo, respostas incompletas), mas também em relação às respostas que poderiam apresentar alguma incoerência em relação à finalidade da pergunta. Foi excluído um total de 338 inquéritos, 91 de adolescentes portugueses, 192 referente aos adolescentes brasileiros e 55 referente aos adolescentes espanhóis (N=2553). Este tamanho da amostra tem sensibilidade suficiente para detectar até um tamanho do efeito muito pequeno $f = 0.12$, limitando o erro do Tipo I em 0,05 e a potência em 0,95.

Tradicionalmente, as relações entre os estilos educativos parentais e a adaptação psicossocial dos filhos vem sendo estudada seguindo um modelo bidimensional de socialização (Maccoby & Martin, 1983), em que as dimensões responsividade e exigência também são denominadas Aceitação/Envolvimento e Severidade/Imposição (Adalbjarnardottir & Hafsteinsson, 2001; Cano, Solanas, Marí-Klose, & Marí Klose, 2012; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Shucksmith, Hendry, & Glendinning, 1995; Steinberg, 2005; Steinberg, Lamborn, Darling, & Dornbusch, 1994; Turkel & Tezer, 2008), são teoricamente ortogonais (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). Estas dimensões refletem dois padrões persistentes no comportamento dos pais durante o processo de socialização (Darling & Steinberg, 1993).

Musitu e García (2001, 2004) desenvolveram um modelo relacional a partir das percepções dos adolescentes sobre o comportamento dos pais com duas grandes dimensões: a Aceitação/Envolvimento e a Severidade/Imposição. A Aceitação/Envolvimento pressupõe que os comportamentos dos filhos, ajustados às normas de funcionamento familiar, sejam reconhecidos pelos pais com manifestações de aprovação. Nesta dimensão são positivas as manifestações parentais de afeto e carinho em resposta aos comportamentos ajustados do filho e negativas as de indiferença. Esta dimensão é, na realidade, constituída por dois extremos inversamente relacionados de uma mesma dimensão, expressando-se num “*continuum*” Aceitação/Envolvimento (Musitu & García, 2001, 2004, 2005). A Severidade/Imposição é uma dimensão de socialização parental utilizada para suprimir os comportamentos dos filhos discrepantes com as normas familiares e consiste na privação, coerção verbal e coerção física.

Ao serem analisadas neste estudo as dimensões dos estilos educativos parentais observa-se que, nas três nacionalidades estudadas confirma-se a estrutura bidimensional dos

estilos educativos parentais, avaliados pela ESPA29. A análise efetuada com as subescalas dos pais em conjunto, indicou que existem duas dimensões bem definidas: a Aceitação/Envolvimento e a Severidade/Imposição, confirmando a estrutura conceptual bidimensional do instrumento, tal como em Musitu e García (2001, 2004). As práticas educativas parentais referentes à dimensão (Aceitação/Envolvimento) correlacionam-se significativa e positivamente entre si (*e. g.* envolvimento e carinho emocional); as práticas educativas referentes à dimensão (Severidade/Imposição) correlacionam-se significativa e positivamente entre si (*e.g.* severidade e coerção física), as práticas que se referem à dimensão (Aceitação/Envolvimento) relacionam-se de modo significativo e negativo com as práticas que pertencem à dimensão (Severidade/Imposição) (*e.g.* afeto com indiferença), nos três países estudados.

Porém, o fato de serem independentes não descarta a necessidade de serem analisados conjuntamente para determinar o estilo da relação e das suas possíveis consequências (Steinberg, 2005), este modelo de quatro tipologias (Lamborn et al., 1991) enfatiza a necessidade de se levarem em conta os efeitos da combinação das duas dimensões parentais na análise da sua relação com o desenvolvimento e o comportamento dos filhos. E da combinação das duas dimensões resulta uma tipologia de quatro estilos educativos parentais: autoritativo, indulgente, autoritário e negligente. Embora o estilo autoritário e autoritativo possam considerar-se equivalentes aos que são postulados no modelo tripartido de Baumrind (1967, 1971), o estilo permissivo do antigo modelo diferencia-se, nesta nova classificação, dos estilos indulgente e negligente que, como mostram várias investigações recentes (*e.g.* García & Gracia, 2010; Martínez & García, 2007, 2008; Martínez & Navarro, 2008; Musitu & García, 2004; Villalobos et al., 2004), se relacionam de maneira muito diferente com o comportamento dos filhos.

- o estilo autoritativo caracteriza-se por níveis elevados de Aceitação/Envolvimento e de Severidade/Imposição;
- o estilo indulgente caracteriza-se por um nível elevado de Aceitação/Envolvimento e baixo de Severidade/Imposição;
- o estilo autoritário caracteriza-se por um nível baixo de Aceitação/Envolvimento e alto de Severidade/Imposição;
- o estilo negligente caracteriza-se por níveis baixos tanto de Aceitação/Envolvimento como de Severidade/Imposição, ou seja, existe falta de supervisão, controle e cuidados aos filhos.

No estilo autoritativo os pais dirigem as atividades do filho de maneira racional incentivando o diálogo e a comunicação, partilham o raciocínio subjacente às normas familiares e exigem o seu cumprimento. Assim, exercem um controle firme do comportamento dos filhos mas têm em conta os seus interesses e direitos. Em caso de divergências dão-lhes espaço para expressarem a sua opinião mas utilizam a punição quando consideram inaceitável o seu comportamento.

No estilo indulgente estes pais aceitam os impulsos, desejos e comportamentos dos filhos. Consultam os filhos sobre as decisões familiares e explicam-lhes o raciocínio subjacente às regras, mas não os obrigam a cumpri-las, e evitam castigar e coagir. Consideram que os filhos são capazes de regular o seu próprio comportamento.

No estilo autoritário os pais são muito exigentes e pouco atentos e sensíveis aos interesses, desejos e opiniões dos filhos. Não os incentivam a expressar-se e a comunicação é geralmente unilateral e reprobatória. Assim, estes pais tentam modelar e controlar o comportamento e atitudes do filho, valorizam principalmente a obediência e recorrem à força e à punição quando consideram inaceitável o seu comportamento.

No estilo negligente existe falta de supervisão, controle e cuidados aos filhos. Os pais negligentes geralmente permitem que os filhos cuidem de si mesmos e definam as suas próprias regras. Atribuem-lhes uma independência afetiva e material elevada. Estes pais questionam pouco os filhos sobre as decisões e regras familiares, não as explicam nem lhes exigem o seu cumprimento, razão pela qual reagem com indiferença, quer os filhos se comportem de acordo com as regras, quer as transgridam.

Segundo a literatura especializada, estes estilos são um determinante fundamental da comunicação e da conduta na família, influenciam a interiorização de normas, a aquisição de competências e a adaptação social das crianças e adolescentes (García & Gracia, 2009, 2010; Lamborn et al., 1991; Martínez & García, 2008; Musitu & García, 2005; Oliva & Parra, 2004; Veiga, 1988, 1993, 2012).

9.1.2. Relação entre os Estilos Educativos Parentais e as variáveis Sociodemográficas.

Busca-se responder a seguinte pergunta da investigação:

Q_2 – Será que a relação entre os quatro estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores dos filhos se alteram com as diferenças das variáveis sociodemográficas (sexo dos filhos, idade e o ano escolar que frequentam)?

De acordo com os resultados deste estudo, a relação entre os quatro estilos educativos parentais, o autoconceito e os valores dos filhos não se alteram com as variações das variáveis sociodemográficas (sexo, idade e o ano escolar que frequentam os adolescentes). Ou seja, os estilos educativos parentais não apresentam interações estatisticamente

significativas com as variáveis sociodemográficas, de maneira que determinado estilo educativo parental necessite de alterações com as mudanças evolutivas dos filhos, associadas com a idade, ano escolar ou o sexo. Os resultados encontrados corroboram as diferentes investigações que sugerem que a relação entre os quatro estilos educativos parentais e os diferentes critérios de adaptação psicossocial não se alteram com as modificações das variáveis sociodemográficas, como a idade, o ano escolar e o sexo dos adolescentes (Amato & Fowler, 2002; Aunola, Statin, & Nurmi, 2000; García & Gracia, 2009, 2010; Gracia, Fuentes, García, & Lila, 2012; Lamborn et al., 1991; Martínez, García, Musitu, & Yubero, 2012; Rodrigues, Fuentes, Veiga, & García, 2013).

Apesar de alguns estudos terem descrito variações nos estilos educativos parentais relacionados com as diferentes fases evolutivas dos filhos (Ceballos & Rodrigo, 1998; Musitu & García, 2001), variando, por exemplo, com o sexo do filho (Aunola et al. 2000; Barton & Kirtley, 2012; Delgado et al., 2007; Gracia, Fuentes, García, & Lila, 2012; López-Jáuregui & Oliden, 2009; Musitu & García, 2001; Rodrigues et al., 2013), entre pais e mães (Cruz, 2005; Delgado et al., 2007; Kazemi et al., 2010; Martínez et al., 2011; Martínez et al., 2012), não se verificou que a relação entre os quatro estilos educativos parentais e os diferentes critérios psicossociais se alterem com as oscilações das variáveis sociodemográficas (Amato & Fowler, 2002; Aunola et al., 2000; García & Gracia, 2009; Lamborn et al., 1991; Martínez & García, 2007; Steinberg et al., 1994). Neste sentido, na literatura especializada, não se observou de forma consistente, por exemplo, que o pai devam utilizar um estilo educativo autoritário com o filho, porém com a filha um estilo autoritativo, ou com um filho pequeno um estilo indulgente e com um filho adolescente um estilo autoritativo (Baumrind, 1967, 1971; Darling & Steinberg, 1993; Lamborn et al., 1991; Maccoby & Martin, 1983). Portanto, os resultados deste estudo coincidem com grande parte da literatura especializada, ao sugerir

que a relação entre os quatro estilos educativos, o autoconceito e os valores dos filhos não se alteram com as oscilações das variáveis sociodemográficas, ou seja, os estilos educativos parentais não interagem com o sexo, idade ou o ano escolar que frequentam os adolescentes (Amato & Fowler, 2002; Aunola et al., 2000; Baumrind, 1993; Garcia & Gracia, 2009, 2010; Maccoby & Martin, 1983; Lamborn et al., 1991; Martínez & García, 2007; Steinberg et al., 1994; Rodrigues et al., 2013).

9.2. Relações entre os Estilos Educativos Parentais e o Autoconceito dos Filhos, Utilizando a Amostra Total (N=2553)

Nesta secção, para responder às seguintes perguntas da investigação:

Q_3 – Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com o autoconceito dos filhos?

Q_4 – Existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos adolescentes em função do sexo e do ano escolar que frequentam?

Fez-se uma análise de variância multivariada, utilizando, neste caso, as cinco dimensões do autoconceito (acadêmico, social, emocional, familiar e físico) como variáveis dependentes. Como variáveis independentes foram utilizados os quatro estilos educativos parentais (indulgente, negligente, autoritário e autoritativo), o sexo (feminino/masculino) dos jovens e o ano escolar (7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio) que frequentavam os jovens no momento da coleta dos dados.

Os resultados encontrados indicaram que existem interações significativas entre os estilos educativos parentais e o ano escolar que frequentavam os adolescentes e entre o sexo e o ano escolar dos adolescentes; e efeitos principais dos estilos educativos parentais e o ano escolar dos adolescentes.

9.2.1. Estilos Educativos Parentais e o Ano Escolar dos Adolescentes

Primeiramente, para compreender as relações entre os estilos educativos parentais e o ano escolar que frequentam os adolescentes, realizou-se uma análise univariada entre o estilos educativos parentais e o ano escolar, a qual permitiu verificar a existência de relações significativas somente na dimensão académica. Procurou-se, assim, através do teste de Bonferroni, fazer uma comparação entre as médias. Foi possível observar diferenças entre o ano escolar que frequentavam os adolescentes (7^a ano do Ensino Fundamental e 2^o ano do Ensino Médio), também se encontrou uma tendência similar para os três anos escolares analisados (7^o e 9^a ano do Ensino Fundamental e 2^o ano do Ensino Médio).

Os resultados sugerem que os adolescentes que frequentam (7^o e 9^o ano do Ensino Fundamental e 2^o ano do Ensino Médio) e que percebem as suas famílias como indulgentes (um estilo educativo caracterizado por um nível elevado de Aceitação/Envolvimento e baixo de Severidade/Imposição) e autoritativas (um estilo educativo caracterizado por níveis elevados de Aceitação/ Envolvimento e de Severidade/Imposição), pontuam mais alto na dimensão do autoconceito académico; enquanto as pontuações mais baixas estão relacionadas com os adolescentes que percebem suas famílias como negligentes (um estilo educativo caracterizado por um nível baixo de Aceitação/Envolvimento e de Severidade/Imposição) e autoritárias (um estilo educativo caracterizado por um baixo nível de Aceitação/ Envolvimento e níveis elevados de Severidade/Imposição); não se encontraram diferenças entre os estilos indulgente e autoritativo e entre os estilos autoritário e negligente.

Valores mais elevados de autoconceito académico, vão de encontro aos de outras investigações que indicam o efeito positivo das atitudes parentais de envolvimento e afeto nas

auto-percepções acadêmicas dos filhos (Fontaine, Campos, & Mutisu, 1992; Peixoto, 2004; Rodrigues et al., 2013; Silva & Santos, 2011; Vaz Serra, 1998; Veiga, 1993). Para Peixoto (2004) a qualidade das relações estabelecidas no seio da família surge frequentemente associada ao rendimento acadêmico. Este resultado é consonante com a literatura que relaciona a Aceitação/Envolvimento parental na escolaridade dos filhos e o rendimento acadêmico destes (Eccles & Harold, 1996; Grolnick et al., 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994), permitindo sustentar a ideia de que o suporte instrumental da família, nas tarefas associadas à escola, fornece uma importante contribuição para o ajustamento acadêmico do adolescente. Sampascual (2009) sugere que existe uma estreita relação entre o autoconceito específico, que um indivíduo tem de si mesmo e o rendimento que consegue atingir nas tarefas relacionadas a ele. Diversos estudos concluíram que os adolescentes com um autoconceito acadêmico elevado demonstram um maior rendimento escolar e, conseqüentemente, notas mais elevadas (Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; Fuentes et al., 2015; García et al., 2011; Marsh, 1990; Veiga et al., 2012). Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg (1995) sugerem que o autoconceito acadêmico é um fator que pode predizer os futuros rendimentos acadêmicos.

9.2.2. O sexo e o Ano Escolar dos Adolescentes

Em seguida, para verificar as interações entre o sexo e o ano escolar dos adolescentes, realizou-se uma ANOVA, a qual permitiu verificar a existência de diferenças significativas também para a dimensão acadêmica. Os resultados indicam que, em geral, as moças apresentam maior autoconceito acadêmico que os rapazes, sendo significativas estas diferenças no 7º ano do Ensino Fundamental (12-13 anos de idade) e no 2º ano do Ensino

Médio (16-17 anos de idade). Por sua vez, os rapazes apresentam um maior autoconceito no 9º ano do Ensino Fundamental (14-15 anos de idade).

No que diz respeito às diferenças entre moças e rapazes referentes ao autoconceito acadêmico, alguns estudos (Marsh, 1989; Mboya, 1994), corroboram os resultados encontrados, enquanto outros (Rodríguez, 1982) sugerem diferenças significativas a favor dos rapazes em referência ao autoconceito acadêmico; enquanto outras investigações não encontraram quaisquer diferenças significativas, relacionadas ao sexo em qualquer dimensão do autoconceito (Musitu, Garcia, & Gutiérrez, 1997). É possível que a diferença de resultados se relacione com os tipos de instrumentos utilizados e a idade dos sujeitos que formam parte da amostra, já que, tal como demonstram Wilgenbusch e Merrell (1999) em sua meta-análise, podem-se estabelecer distinções aproximadamente até os 7 ou 8 anos; a partir dessa idade unicamente pode-se falar de diferenças em matemática, em que os rapazes obtêm maiores níveis de autoconceito e em autoconceito verbal, sendo que que nesse caso as maiores pontuações estão relacionadas com as moças.

9.2.3. Efeitos principais dos Estilos Educativos Parentais e o Ano Escolar dos Adolescentes

Em relação aos efeitos principais dos estilos educativos parentais, observaram-se relações significativas em todas as dimensões do autoconceito: acadêmica, social, emocional, familiar e física. Para a dimensão acadêmica estudaram-se os efeitos de interação entre o estilo educativo parental pelo ano escolar, sendo que os resultados encontrados nos efeitos de interação seguiram a mesma tendência: o estilo indulgente apresentou igual e inclusive uma maior relação com o autoconceito que o estilo autoritativo. Os jovens que percebem as suas famílias como indulgentes (um estilo educativo caracterizado por um nível elevado de

Aceitação/Envolvimento e baixo de Severidade/Imposição) obtiveram pontuações iguais aos jovens de famílias que percebem as suas famílias como autoritativas (um estilo educativo caracterizado por níveis elevados de Aceitação/Envolvimento e de Severidade/Imposição), nas dimensões do autoconceito social e físico. Enquanto as pontuações maiores nas dimensões do autoconceito emocional e familiar estão relacionadas aos adolescentes que percebem as suas famílias como indulgentes.

Na revisão de estudos empíricos no âmbito da temática, o autoconceito dos filhos está fortemente relacionado com os estilos educativos parentais (Magagnin & Koeres, 2000; Magagnin, de Barros, Buseti, & Bertolotti, 1997) e com as práticas educativas utilizadas pelos pais (Felson & Zielinski, 1989). Os resultados deste estudo vêm corroborar a investigação, que indica que os filhos criados por pais que adoptam estilos educativos autoritativos e indulgentes obtêm pontuações mais altas em todas as dimensões do autoconceito, se comparados com os filhos de pais que seguem estilos educativos autoritários e negligentes (García & Gracia, 2010; Martínez & García, 2007; Martínez et al., 2007; Musitu & García, 2004; Rodrigues et al., 2013). Os resultados evidenciam que as expressões de Aceitação/Envolvimento dos pais são fundamentais para que os filhos percebam uma boa relação familiar e que a utilização das técnicas de Severidade/Imposição supõe uma diminuição de sua competência familiar. Isto poderia ser uma hipótese explicativa do porquê o autoconceito familiar e emocional dos adolescentes de lares autoritativos é menor do que os de lares indulgentes. Sendo que a diferença entre os Indulgentes e os Autoritativos consiste em que os primeiros não recorrem à Severidade/Imposição, enquanto que o segundo sim. Assim, um clima relacional entre pais e filhos caracterizado pelo apoio, o afeto e a comunicação pode ser um elemento-chave para favorecer o autoconceito familiar e emocional do adolescente.

9.2.4. Efeitos principais relativos ao Sexo dos Adolescentes

Os efeitos principais relativos ao sexo dos adolescentes apresentaram relações significativas com as dimensões do autoconceito acadêmico, emocional, familiar e físico. As moças pontuaram mais alto na dimensão do autoconceito acadêmico, enquanto os rapazes obtiveram uma pontuação mais alta nas dimensões do autoconceito emocional, familiar e físico.

As moças apresentam resultados superiores no autoconceito acadêmico, resultado já encontrado em estudos anteriores (Musitu et al., 2001). Adicionalmente, também o autoconceito emocional mais elevado nos rapazes é um resultado constante na literatura (Coelho et al., 2014; Rodrigues et al., 2013; Musitu et al., 2001; Amezcua & Pichardo, 2000). Relativamente à dimensão física, outros estudos apresentaram os mesmos resultados (Wilgenbusch & Merrell, 1999; Rodrigues et al., 2013).

9.2.5. Efeitos Principais relativos ao Ano Escolar dos Adolescentes

Os efeitos principais relativos ao ano escolar que frequentam os adolescentes apresentaram relações significativas referentes ao autoconceito acadêmico, social, familiar e físico. Observou-se, como tendência geral, uma redução do autoconceito associado ao ano escolar. Na dimensão do autoconceito acadêmico, familiar e físico produziu-se um declínio do autoconceito do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com uma tendência em estabilizar-se posteriormente, sem apresentar diferenças do 9º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do

Ensino Médio. A dimensão do autoconceito social manteve-se estável do 7º ano do Ensino Fundamental (12-13 anos de idade) ao 9º ano do Ensino Fundamental (14-15 anos de idade), produzindo uma queda com a mudança do 9º ano do Ensino Fundamental para o 2º ano do Ensino Médio (16-17 anos de idade).

Poder-se-á pensar que, pelo fato de o autoconceito ser um conceito desenvolvimental e dinâmico, ao longo do tempo e das circunstâncias altera-se e redefine-se (Quiles & Espada, 2009). A evolução do autoconceito com a idade pode-se representar, segundo Marsh (1992), por uma curva em forma de U, evidenciando um declínio do autoconceito no início da adolescência, que se reverte no meio deste período e aumenta no seu final e início da idade adulta. Esta diminuição dos níveis de autoconceito com o avanço da idade também foi encontrada em estudos realizados em Portugal (Peixoto & Mata, 1993; Veiga, 1990). Uma hipótese explicativa poderia ser a crescente noção de realismo que os indivíduos adquirem ao longo do tempo, por oposição à auto-avaliação positiva e irrealista característica da infância (Faria & Azevedo, 2004).

Em relação ao ano escolar frequentado, os resultados desta investigação indicam que o valor médio de autoconceito mais elevado é o dos alunos que frequentam o 7º ano (12-13 anos de idade) e o valor mais baixo é o dos alunos do 2ª ano (16-17 anos de idade) do Ensino Médio. Estes resultados surgem em consistência com os relativos à idade e que apoiam a ideia de um autoconceito em forma de U.

9.3. Relações Entre os Estilos Educativos Parentais e Valores utilizando a Amostra Total (N=2553)

Nesta secção, para responder as seguintes perguntas da investigação:

Q_5 – Existem diferenças estatisticamente significativas nos valores, em função do sexo e do ano escolar que frequentam os adolescentes?

Q_6 – Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com os valores dos filhos?

Foi realizada a segunda análise de variância com os valores do eixo autotranscendência (universalismo e benevolência) e do eixo de conservação (conformidade, tradição e segurança), utilizando como variáveis independentes os quatro estilos educativos parentais, o sexo dos adolescentes e o ano escolar que frequentavam. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na relação entre o sexo e o ano escolar e efeitos principais do estilo educativo parental e o ano escolar.

Na análise de variância univariada foram encontradas relações significativas entre o sexo dos adolescentes e o ano escolar que frequentavam, no eixo de valores de autotranscendência mas, especificamente, nos valores de universalismo e benevolência e nos valores do eixo de conservação, referentes aos valores de conformidade, tradição e segurança.

9.3.1. Estilos Educativos Parentais e Valores (eixo de Autotranscendência – Universalismo e Benevolência) e (eixo de Conservação – Conformidade, Tradição e Segurança)

De modo geral, quando se fala que uma pessoa tem valores, salienta-se uma crença duradoura, bem como uma maneira de se comportar a qual pode ser preferida, no âmbito pessoal e social (Gusmão, Jesus, Gouveia, Junior, & Queiroga, 2001). Tal construto visa a diferenciação entre o que é importante e secundário para o indivíduo, pois são capazes de revelar tanto a relação com o comportamento e as opções de vida dos indivíduos quanto a sua preferência no que diz respeito ao que tem ou não valor (Tamayo, 1988). Os tipos

motivacionais de valores relacionam-se entre si de maneira dinâmica. Os valores ao serviço de interesses individuais são opostos àqueles que servem interesses coletivos (Schwartz, 1992; Tamayo & Schwartz, 1993). Dessa forma, postulam-se dois tipos básicos de relacionamento entre eles: de compatibilidade e de conflito.

9.3.1.1. Efeitos de interação das Variáveis Sociodemográficas

As prioridades valorativas assumidas pelos filhos no que se refere aos valores de universalismo e de benevolência do (eixo autotranscendência), as moças priorizaram estes valores, sendo que, referente ao valor universalismo, existem diferenças apresentadas no 7º ano do Ensino Fundamental (12-13 anos de idade) e no 2º ano do Ensino Médio (16-17 anos de idade), enquanto que no 9º ano do Ensino Fundamental (14-15 anos de idade), mesmo as moças obtendo pontuações mais altas, não houve diferenças significativas. Já no que se refere ao valor de benevolência independentemente do ano escolar; as moças também tiveram uma pontuação maior que os rapazes. As diferenças estatisticamente significativas aparecem entre as jovens do 7º ano do Ensino Fundamental em relação aos rapazes dos demais cursos, e também entre as moças do 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio em relação aos rapazes do 7º ano Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio.

As moças, se comparadas aos rapazes, independentemente do ano escolar que frequentam, primam por valores que enfatizam o eixo de autotranscendência. Este eixo destaca que as pessoas se sentem motivadas para ajudar os outros, colaborar para o desenvolvimento da sociedade, combater injustiças sociais, ser útil para a sociedade e ter compromisso social. Esses resultados direcionam-se aos encontrados por Schwartz e Rubel (2005) que, num estudo transcultural, observaram que não somente há uma diferença entre os valores em relação ao sexo mas, também, que esta diferença varia em cada cultura. Com isso,

segundo os autores, em relação ao sexo, os homens apresentaram médias superiores à das mulheres nos valores de autopromoção, por outro lado, as mulheres priorizaram mais os valores de autotranscendência do que os homens (Feather, 2004). Os autores interpretaram estas diferenças com base (a) numa perspectiva evolucionista, que considera a influência de diferentes contornos de adaptação, os homens e mulheres terão sido submetidos a pressões evolutivas distintas, que levam ao desenvolvimento de mecanismos cognitivos e afetivos divergentes e, neste sentido, os valores, enquanto guias das atitudes e comportamentos, podem corresponder a estes mecanismos; (b) na Teoria dos Papéis Sociais, considerando que as experiências proporcionadas por papéis laborais, familiares e sociais, influenciam, diretamente, o comportamento, a identidade e os valores básicos (Schwartz & Rubel, 2005).

Formiga, Santos, Viana, & Andrade (2008), também investigaram a diferença entre homens e mulheres quanto aos valores humanos, mas baseando-se na teoria funcionalista dos valores humanos de Gouveia (2003), verificando que os homens priorizam valores de características mais individualistas, enquanto as mulheres demonstraram uma orientação coletivista. De acordo com os autores, tais resultados indicam que os valores entre homens e mulheres, além de atenderem ao que é desejável na sociedade, também oferecem uma condição psicossocial valorativa destinada a cada género. Schwartz (1992) caracterizou os valores poder, realização, hedonismo, estimulação e autodeterminação como de interesse individual, e opostos a esses os valores, benevolência, tradição e conformidade, de interesse coletivista.

Tamayo (2007), a fim de estabelecer a hierarquia de valores transculturais com uma amostra brasileira, objetivou verificar as diferenças existentes na estrutura bidimensional e na hierarquia dos tipos motivacionais de valores de homens e mulheres, e verificou que os homens priorizam valores individuais (hedonismo e estimulação), enquanto as mulheres são

atraídas por valores cuja meta motivacional aponta para os interesses coletivos (benevolência, tradição, conformidade) e mistos (segurança e filantropia). Uma possível explicação para Struch, Schwartz e Kloot (2002) é que os homens e as mulheres constroem sócio-cognitivamente as congruências e conflitos entre os valores priorizados. Para estes autores, a expectativa-valor nas diferenças de sexo deriva das condições evolutivas, da socialização, das normas sociais e das contingências de reforçamento quanto à aquisição desses valores na orientação das condutas de homens e mulheres.

Em relação aos valores de conformidade, tradição e segurança do eixo de conservação, também se observou que as moças mostraram uma maior prioridade por esses valores. Este eixo destaca que as pessoas se sentem motivadas a honrar aos pais e mais velhos, respeitar as tradições e a vida espiritual, obedecer, priorizam a segurança familiar e nacional, os bons modos e a auto-disciplina.

No que se refere à prioridade atribuída ao valor de conformidade, as moças que cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental (12-13 anos de idade) pontuaram mais alto que as jovens que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental (14-15 anos de idade) que os rapazes que cursavam os três anos escolares, respectivamente 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, e 2º ano do Ensino Fundamental (16-17 anos de idade). Também, as moças que cursavam o 2º ano do Ensino Médio demonstraram uma maior prioridade por este valor que os rapazes.

Referente às prioridades em relação ao valor de tradição pode-se verificar como tendência geral uma descida relacionada com o aumento do ano escolar que frequentavam os adolescentes e a prioridade atribuída a este valor. Nas moças houve uma descida do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, estabilizando-se posteriormete. Já com os rapazes manteve-se estável a prioridade atribuída a este valor do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, produzindo uma descida com a mudança para o 2º ano do Ensino Médio.

Em relação às prioridades atribuídas pelos adolescentes referentes ao valor de segurança, se observou nas moças um descenso relacionado a prioridade atribuída a este valor com a mudança do 7º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, estabilizando-se posteriormente; tendência diferente foi encontrada nas prioridades apresentadas pelos rapazes, em que não foram encontradas variações estatisticamente significativas.

No que se refere à descida relacionada com a prioridade atribuída pelos adolescentes aos valores de tradição e segurança e a estabilização com o aumento do ano escolar, Jung (1933) já defendia a tese de fases no desenvolvimento do adolescente, enfatizando particularmente a reorganização do sistema de valores. Os resultados encontrados no presente estudo sugerem a hipótese de uma crise temporária ou período de questionamento dos valores de tradição e segurança, sendo que este período de desvalorização, com respeito aos níveis observados nas adolescentes, é seguido de uma fase de revalorização (estabilização) dos mencionados valores. Outra hipótese explicativa seria que a mudança de valores decorre da adaptação às circunstâncias da vida – educação, gênero, idade, experiências de aprendizagem, criação dos pais, religião, socialização, sistemas políticos, sanções, entre outros – (Schwartz (2005). O autor sugere que quanto maior for o nível de escolaridade, maior importância será atribuída a valores de autodeterminação, estimulação, hedonismo e realização e menor relevância será atribuída aos valores de conformidade, tradição e segurança.

9.3.1.2. Efeitos Principais das Variáveis Sociodemográficas

Em relação aos efeitos principais dos estilos educativos parentais, pode-se verificar que existem relações estatisticamente significativas relacionadas ao eixo autotranscendência referentes aos valores de universalismo e de benevolência, e relacionadas ao eixo de conservação, referentes aos valores de conformidade, tradição e segurança.

A respeito dos resultados obtidos, estes permitem observar que todos os valores seguem a mesma tendência: os jovens que percebem as suas famílias com estilos educativos indulgentes e autoritativos atribuem maior prioridade aos valores do eixo de autotranscendência e ao eixo de conservação, se comparados aos jovens que percebem as suas famílias com estilos educativos autoritários e negligentes. Por outro lado, a menor pontuação esteve associada a adolescentes que descrevem suas famílias como autoritárias e negligentes, formando dois grupos diferenciados, sendo que os filhos de pais autoritários e negligentes se diferenciaram dos primeiros pela pouca importância que atribuíram a estes valores.

Podemos sugerir, portanto, que a dimensão de Aceitação/Envolvimento por parte dos pais conduz os filhos a adoptar valores relacionados com a compreensão, apreço, tolerância e protecção em direcção ao bem-estar de toda a gente e da natureza – universalismo e benevolência. E, também, predispõe os adolescentes a valorizar e aceitar mais os costumes e ideias de sua cultura, limitando as ações, inclinações e impulsos que possam prejudicar os outros e violar expectativas ou normas sociais – conformidade, tradição e segurança.

Adolescentes educados com muito afeto e aceitação podem estar mais motivados para transcender as posturas egoístas e promover o bem-estar dos demais e da natureza, do que os que são criados com pouco afeto e aceitação. Estes resultados apoiam um estudo realizado por Musitu e García (2001) com uma amostra espanhola, que indica que os adolescentes provenientes de lares onde há uma alta aceitação por parte dos pais priorizam os valores de Universalismo e Benevolência se comparados com filhos de pais com estilos educativos autoritários e negligentes.

9.3.2. Estilos Educativos Parentais e Valores (eixo de Abertura à Mudança – Autodeterminação e Estimulação) e (eixo de Autopromoção – Poder, Realização e Hedonismo).

Para responder às questões de investigação dessa secção foi realizada a terceira análise de variância com os valores do eixo de abertura à mudança (autodeterminação e estimulação) e do eixo de autopromoção (poder, realização e hedonismo), utilizando como variáveis independentes o estilo educativo parental, o sexo e o ano escolar. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nas relações entre o sexo do adolescente e ano escolar que frequentavam, e efeitos principais no estilo educativo parental, com o sexo dos adolescentes, e o ano escolar que frequentavam.

Os efeitos de interação univariada entre o sexo dos adolescentes e ano escolar apresentam relações estatisticamente significativas referentes ao eixo abertura à mudança, no que diz respeito aos valores de estimulação (ter excitação, novidade e mudança na vida - ser atrevido, uma vida excitante, uma vida variada) e autodeterminação (independência de pensamento, criatividade e exploração) e do eixo autopromoção, referente aos valores de poder (posição e prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos – autoridade, poder social, riqueza), e de realização (sucesso pessoal, obtido por meio de demonstração de competência, segundo os critérios sociais).

9.3.2.1. Efeitos de Interação das Variáveis Sociodemográficas

Em relação às prioridades referentes aos valores de estimulação, do eixo abertura à mudança, observaram-se duas tendências distintas entre os rapazes e as moças relacionadas com o ano escolar que frequentavam. As moças demonstraram um leve decréscimo em relação ao valor de estimulação na mudança do 7º ano do Ensino Fundamental (12-13 anos de

idade) ao 9º ano do Ensino Fundamental (14-15 anos de idade), estabilizando-se posteriormente. Por outro lado, os rapazes mantiveram-se estáveis no que diz respeito à prioridade atribuída ao valor de estimulação no decorrer dos anos escolares. De qualquer modo, verifica-se que este valor está mais associado aos adolescentes do sexo masculino.

Os resultados encontrados neste estudo, vêm corroborar com uma investigação transcultural realizada por Schwartz e Rubel (2005), na qual está também incluída uma amostra portuguesa. De acordo com os autores, os resultados sugerem que os rapazes valorizam mais os domínios motivacionais de poder, estimulação, hedonismo, realização e autodirecionamento e as mulheres dão mais importância aos tipos benevolência, universalismo e segurança, enquanto princípios orientadores da sua vida.

Alusivo às prioridades atribuídas ao valor de autodeterminação, do eixo abertura à mudança, observou-se um aumento da importância atribuída a este valor associada ao ano escolar que os adolescentes frequentam, sendo que nos homens a maior mudança está relacionada com a variação do 7º (12-13 anos de idade) ano ao 9º (14-15 anos de idade) ano do Ensino Fundamental estabilizando-se posteriormente, enquanto nas mulheres se observou uma maior valorização atribuída a este valor na mudança do 9º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio (16-17 anos de idade). Este resultado vai de encontro aos estudos realizados por Schwartz (2005), que afirma que quanto maior o nível de escolaridade, mais aumenta a importância atribuída aos valores de autodeterminação, estimulação e hedonismo. Para esse autor, estas mudanças ocorrem devido a alterações biológicas, cognitivas e sociais pelas quais estão sujeitos os jovens. Krishnan (2008) estudou pontualmente a mudança de valores proveniente da finalização de um curso de MBA. O autor estudou duas amostras (229 estudantes e 138 estudantes) e verificou os valores no início do curso e no término do mesmo, após 2 anos. Os resultados indicaram um aumento da importância de valores auto-orientados

(como uma vida confortável e prazer) e a redução da importância de valores orientados para os outros (como ser prestativo e educado).

Referente às prioridades atribuídas ao valor de poder, referente ao eixo de autopromoção, aparece como tendência geral um certo declive associado ao ano escolar, com exceção nos homens do 7º ao 9º, e uma maior prioridade referente a este valor apontada pelos homens nos três anos escolares, porém, sem apresentar relação estatisticamente significativa. Os resultados corroboram as pesquisas realizadas por Schwartz (2005), que sugere uma relação negativa entre a idade e os valores estimulação, hedonismo, realização e poder.

9.3.2.2. Efeitos Principais dos Estilos Educativos Parentais

Os efeitos principais dos estilos educativos parentais apresentaram relações significativas relativas ao eixo de abertura à mudança, mais especificamente no valor de autodireção e no eixo de autopromoção, relativo ao valor de realização. Em todos os valores observou-se a mesma tendência: os adolescentes que sugerem que as suas famílias utilizam estilos educativos indulgentes e autoritativos pontuaram mais alto, sem diferenças entre os dois estilos educativos; por outro lado, nas relações entre os valores de autodireção e realização e os estilos educativos parentais autoritário e negligente observaram-se as pontuações mais baixas. Este estudo aproxima-se de investigações anteriores que sugerem que os filhos criados com afeto, com diálogo e aceitação, sentem-se mais motivados a adotarem valores relacionados com a independência de pensamento, com a criatividade e com a tomada de decisões – autodireção – e, também, com os valores relacionados com o êxito pessoal, são mais esforçados e competentes – realização (Martínez et al., 2013, Rodrigues, 2011).

Também se encontraram efeitos principais relativos ao sexo do adolescente e ao ano escolar, nos valores relativos ao eixo de autopromoção, referente ao valor hedonismo. Os resultados encontrados sugerem que os rapazes sinalizam uma maior prioridade pelo valor hedonismo que as moças, e o estudantes do 2º ano do Ensino Médio também priorizam mais este valor que os do 7º ano do Ensino Fundamental. Estes resultados direcionam-se aos encontrados por Schwartz e Rubel (2005), no qual está também incluída uma amostra portuguesa. De acordo com os autores, os resultados sugerem que os rapazes valorizam mais os domínios motivacionais de poder, estimulação, hedonismo, realização e autodirecionamento.

9.4. Estilos Educativos Parentais, País e Autoconceito

Nessa secção, para responder à pergunta da investigação:

Q_7 – Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com o autoconceito dos filhos nos três países estudados?

Foi realizado o quarto MANOVA. Utilizaram-se as cinco dimensões do autoconceito (acadêmico, social, emocional, familiar e físico), empregando como variáveis independentes o estilo educativo parental e o país. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos efeitos de interações entre o estilo educativo parental e o ano escolar que os adolescentes frequentam, e o sexo dos adolescentes pelo ano escolar que frequentam, e efeitos principais do estilo educativo parental, o sexo dos adolescentes e o ano escolar.

9.4.1. Efeitos principais dos Estilos Educativos Parentais e os Países estudados

Encontraram-se efeitos de interações dos estilos educativos parentais pelos países (Portugal, Brasil e Espanha) relativo as dimensões do autoconceito (acadêmico, social e familiar). Nos três países analisados foi encontrada uma tendência comum: o estilo educativo indulgente aparece com as pontuações iguais, inclusive maiores que o estilo educativo autoritativo; enquanto as piores pontuações estão associadas aos estilos educativos autoritários e autoritativos.

Os adolescentes que percebem as suas famílias como indulgentes obtiveram, em comparação com os adolescentes em que assinalam que suas famílias utilizam um estilo autoritativo, uma pontuação superior na dimensão do autoconceito acadêmico na Espanha e maiores pontuações nas dimensões do autoconceito social e familiar em Portugal. As pontuações mais baixas atribuídas às dimensões do autoconceito social, familiar e acadêmico correspondem aos estilos educativos autoritário e negligente em Portugal, Brasil e Espanha.

Os efeitos principais dos estilos educativos parentais nos três países analisados apresentam resultados significativos na dimensão do autoconceito emocional e físico. Encontrou-se a mesma tendência que nas interações: o estilo educativo indulgente apresentou pontuações iguais (autoconceito físico) e, inclusive, maiores pontuações (autoconceito emocional) que o estilo autoritativo, por outro lado, as pontuações mais baixas estão associadas aos estilos educativos parentais negligentes e autoritários.

Em relação à percepção subjetiva dos adolescentes acerca das suas relações com os seus pais, observa-se que, em linhas gerais, os quatro estilos educativos parentais – autoritativo, indulgente, autoritário e negligente – tem implicações similares no autoconceito dos adolescentes em Portugal, Brasil e Espanha. Uma hipótese explicativa, baseada nos modelos transculturais, sistematizada por Hofstede (1984, 1997) e mais tarde ampliada por Triandis (1995), que investiga os valores culturais, pode ser devido à semelhança cultural. De

facto, trata-se de três países latinos que apresentam uma orientação mais coletivista horizontal, apesar de Espanha se situar numa orientação intermediária, entre coletivismo e individualismo, não se situando nos extremos (Gouveia et al., 2002; Hofstede & Hofstede, 2005).

Nos três países estudados as demonstrações de afeto, carinho, compreensão e apoio que os progenitores mantêm com seus filhos e filhas na sua interação diária, associada ao diálogo e às explicações sobre as maneiras apropriadas de se comportar quando há transgressões das normas familiares – a dimensão Aceitação/Envolvimento –, relaciona-se significativamente com todas as dimensões do autoconceito (acadêmico, social, familiar, emocional e físico). Enquanto que a utilização de práticas coercitivas, impositivas e a utilização do castigo físico ou verbal para controlar os comportamentos dos filhos que divergem das normas familiares – dimensão Severidade/Imposição –, relaciona-se significativamente com um menor autoconceito acadêmico nos adolescentes espanhóis e com um menor autoconceito social e familiar nos adolescentes portugueses e, nos três países, com um menor autoconceito emocional.

Estes resultados permitem concluir, portanto, que o estilo educativo indulgente (alta Aceitação/Envolvimento e baixa Severidade/Imposição) é o que se relaciona com um maior autoconceito nos três países estudados; corroborando os resultados encontrados em estudos empíricos realizados nos mesmos contextos culturais, Espanha (Calafat, García, Juan, Becoña, & Fernández-Hermida, 2014; Garaigordobil & Aliri, 2012; Gracia et al., 2012; Martínez et al., 2013) Brasil (Martínez et al., 2003) e Portugal (Rodrigues et al., 2013).

Desta maneira, observa-se uma discrepância com resultados obtidos noutros contextos culturais que concluíram que estilos educativos altos em severidade e imposição e baixos em aceitação e envolvimento (Dwairy, 2008; Dwairy & Menshar, 2006; Hoff & Tardif, 2002) ou

estilos educativos altos em severidade combinados com uma alta aceitação e envolvimento (Aunola et al., 2000; Baumrind, 1991; Kritzas & Grobler, 2005; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994) estão associados a uma melhor adaptação psicossocial. Os resultados deste estudo não permitem concluir que as práticas coercitivas e autoritárias dos pais estejam relacionadas com um maior autoconceito dos filhos. Portanto, conclui-se que o envolvimento afetivo dos pais na educação dos seus filhos através de demonstrações de carinho, de apoio emocional, de explicações sobre as regras sem a utilização da coerção e do castigo físico estão relacionados com um maior autoconceito nos três países estudados.

Uma possível hipótese explicativa, baseada nos modelos transculturais, sistematizada por Hofstede (1984, 1997) e, mais tarde ampliada por Triandis (1995), que investiga os valores culturais, é que Portugal, Brasil e Espanha são países considerados coletivistas horizontais (Triandis, 1995), ou seja, mesmo que os adolescentes estejam muito vinculados com as suas famílias, espera-se que a relação entre diferentes gerações seja mais igualitária do que em culturas coletivistas verticais (como a asiática ou árabe) ou individualista (norte-americana). Neste sentido, o uso de rigor, punição, imposição e controle nesses três países, é percebido pelos adolescentes como intromissão e coerção, e não como um componente de cuidado e responsabilidade (Dwairy et al., 2006c; García & Gracia 2009, 2010; Martínez & García 2007, 2008).

Em Portugal, Brasil e Espanha, considerando os quatro estilos educativos parentais, os adolescentes de famílias indulgentes, caracterizadas por alta Aceitação/Envolvimento e de baixa Severidade/Imposição, apresentaram um autoconceito mais alto que os adolescentes de famílias autoritativas. Por outro lado, os adolescentes de famílias autoritárias (caracterizadas pela baixa Aceitação/Envolvimento e alta Severidade/Imposição) e os de famílias negligentes (caracterizadas pela baixa Aceitação/Envolvimento e baixa

Severidade/Imposição) obtiveram sempre as mais baixas pontuações nos resultados. Estes resultados também confirmam investigações anteriores que concluíram que os estilos parentais autoritários e negligentes sempre aparecem associados com as piores adaptações psicossociais em adolescentes (Lamborn et al., 1991; Martínez & García, 2007).

9.5. Estilos Educativos Parentais, País e Valores do Eixo de Conservação e Autotranscendência

Nesta secção para responder à seguinte pergunta da investigação:

Q_9 – Será que os diferentes estilos educativos parentais têm as mesmas relações com os valores dos filhos nos três países analisados?

Foi realizada a quinta MANOVA, utilizado os valores do eixo de autotranscendência, universalismo e benevolência, e os valores do eixo de conservação, conformidade, tradição e segurança como variáveis independentes, o estilo educativo parental e o país. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos efeitos principais do estilo educativo parental. Relativamente aos efeitos de interações entre os estilos educativos parentais por país não houve nenhuma relação significativa.

9.5.1. Efeitos Principais dos Estilos Educativos Parentais

Os efeitos principais dos estilos educativos parentais apresentaram resultados significativos no que se refere aos valores do eixo autotranscendência: universalismo e benevolência e referente ao eixo de conservação: conformidade, tradição e segurança. Tanto para os valores do eixo de autotranscendência como para os valores relativos ao eixo de conservação, observou-se que os adolescentes que percebem as suas famílias como

indulgentes e autoritativas, mostraram uma maior prioridade por estes valores, enquanto os adolescentes que percebem as suas famílias com estilos educativos autoritários e negligentes pontuaram mais baixo.

A tendência dos dados indica que a dimensão Aceitação/Envolvimento diferencia claramente os resultados nas prioridades valorativas assumidas pelos filhos, no que diz respeito aos valores do eixo: autotranscendência (benevolência e universalismo) e referente ao eixo de conservação (segurança, conformidade e tradição) nos três países. Os filhos de famílias indulgentes e autoritativas pontuaram mais alto nas prioridades atribuídas a estes valores que os filhos de famílias autoritárias e negligentes, formando dois grupos diferenciados. Sugere-se, portanto, que os adolescentes criados com muito afeto e aceitação podem estar mais motivados a transcender as posturas egoístas e promover o bem-estar dos demais e da natureza. Estes mesmos adolescentes, predispõem-se a valorizar e aceitar mais os costumes e ideias da sua cultura, limitando as ações, inclinações e impulsos que possam prejudicar os outros e violar expectativas ou normas sociais. Por outro lado, os filhos de pais autoritários e negligentes, diferenciaram-se dos primeiros pela pouca importância que atribuíram a estes valores.

Estes resultados coincidem com os encontrados em Espanha por Musitu e García (2001), que assinalam que os adolescentes provenientes de lares em que os pais adoptam um estilo educativo indulgente priorizam os valores de benevolência, universalismo, tradição e conformidade. Os mesmos resultados foram encontrados num estudo realizado com uma amostra portuguesa (Rodrigues, 2011).

9.5.2. Estilos Educativos Parentais, País e os Valores do eixo de Abertura à Mudança e do eixo de Autopromoção

O sexto MANOVA foi realizado com os valores relativos ao eixo abertura à mudança, estimulação e autodeterminação e o com o eixo de autopromoção, poder, realização e hedonismo utilizando como variáveis independentes os quatro estilos educativos parentais e os três países. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas relações de interações entre os estilos educativos e os países analisados, e efeitos principais do estilo educativo parental e país. Nas ANOVAS os efeitos de interação não apresentaram relações significativas por isso foram analisadas somente os efeitos principais. Os efeitos de interações entre os estilos educativos parentais e os três países estudados (Portugal, Brasil e Espanha) não apresentaram relações significativas.

Os efeitos principais univariados dos estilos educativos parentais apresentaram relações significativas no eixo de abertura à mudança, nos valores de estimulação e autodeterminação e do eixo de autopromoção, relativo ao valor de realização. Os testes de Bonferroni não detectaram diferenças significativas entre as médias dos estilos educativos parentais no que se refere ao valor do eixo de abertura à mudança, relativo ao valor de estimulação. Por outro lado, referente ao valor de autodeterminação, também pertencente ao eixo de abertura à mudança e o valor de realização, do eixo de autompromoção, foi observado que os adolescentes que pontuaram mais alto são filhos de pais que utilizam estilos educativos indulgentes e autoritativos, enquanto as pontuações mais baixas estão relacionadas com os adolescentes que percebem os seus pais como autoritários e negligentes.

Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados na Espanha por Musitu e García (2001), que assinalam que adolescentes provenientes de lares em que os pais adoptam um estilo educativo indulgente priorizam os valores de autodeterminação e realização. Os mesmos resultados foram encontrados num estudo realizado com uma amostra portuguesa (Rodrigues, 2011).

O facto de não ter havido nenhuma relação entre os estilos educativos parentais e os valores relativos ao eixo abertura à mudança (estimulação) e com o eixo de autopromoção (poder e hedonismo) sugere que esses valores são, muitas vezes, deixados pelos pais para serem abordados por outros agentes de socialização, como a escola, sendo desenvolvidos também na relação com os amigos e através da mídia, cada vez mais apontada como forte agente de socialização (Grusec, 2002). É válido salientar que, embora os pais sejam considerados os mais importantes agentes de socialização, reconhece-se, atualmente, que na adolescência existem outros agentes que exercem influência (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000).

De uma maneira geral, os resultados da presente investigação sugerem que os pais desempenham um papel fundamental na configuração do autoconceito e nas prioridades valorativas que os seus filhos assumem. Como modo de conclusão, podemos indicar que nos três países estudados as demonstrações de afeto, carinho, compreensão e apoio que os progenitores mantêm com seus filhos e filhas na sua interação diária, associada ao diálogo e às explicações sobre as maneiras apropriadas de se comportar quando há transgressões das normas familiares – a dimensão Aceitação/Envolvimento –, relaciona-se significativamente com todas as dimensões do autoconceito (acadêmico, social, familiar, emocional e físico) e com os valores do eixo de autotranscendência (universalismo e benevolência) e os valores do eixo de conservação (conformidade, tradição e segurança), bem como com o valor do eixo de abertura à mudança (autodeterminação) e com o valor do eixo de autopromoção (realização).

Em contrapartida, a utilização de práticas coercitivas, impositivas e a utilização do castigo físico ou verbal para controlar os comportamentos dos filhos que divergem das normas familiares – dimensão Severidade/Imposição –, relaciona-se significativamente com um menor autoconceito acadêmico nos adolescentes espanhóis e com um menor autoconceito

social e familiar nos adolescentes portugueses e, nos três países com um menor autoconceito emocional.

9.6. Limitações desta Investigação

As investigações, sobretudo no campo da Psicologia e da Educação, não apresentam uma resposta definitiva aos problemas levantados, o que constitui, no entanto, um contributo e um incentivo ao prosseguimento do estudo e das questões formuladas. Portanto, convém identificar as limitações da investigação.

Uma primeira limitação da investigação está relacionada com a amostra deste estudo. Trata-se de amostras que, embora tenham tamanhos muito expressivos, se encontram constituída por jovens de uma única região. Assim, qualquer generalização dos resultados obtidos a outras populações, ainda que semelhantes, deverá ser feita com prudência.

Outra limitação a mencionar é que a classificação das famílias segundo o seu estilo educativo foi realizada a partir das respostas dada pelos filhos. Porém, diferentes estudos que utilizaram as respostas dos filhos para a classificação dos estilos educativos parentais são similares aos obtidos no presente estudo (Alonso-Geta, 2012; Garaigordobil & Aliri, 2012). Nessa mesma linha, há estudos que indicam que é mais relevante avaliar a percepção que os filhos possuem sobre a atuação dos pais, do que a real forma de atuação (Ausubel et al., 1954; Schaefer, 1965; Serot & Teevan, 1961). Além de que existe a evidência que conclui que as respostas dos filhos têm uma tendência menor de estarem afetadas pela desejabilidade social que as respostas dos pais (Barry, Frick, & Grafeman, 2008).

Além disso, o facto de ter utilizado um inquérito extenso, principalmente a Escala (ESPA29), torna mais difícil controlar variáveis parasitas como o cansaço, o medo de avaliação durante o seu preenchimento ou as respostas de acordo com o que seria socialmente

aceite. Contudo, embora existam muitos instrumentos sobre estilos de educativos parentais e práticas parentais, elaborados desde os anos 30, poucos estão validados para a população portuguesa, brasileira e espanhola e a maioria destes questionários mede mais as intenções de comportamento subjacentes e crenças dos jovens, do que as práticas educativas ou os estilos parentais (Holden & Edwards, 1989). O ESPA29 permite estudar os estilos de socialização parental em crianças e adolescentes dos 10 aos 18 anos, contextualiza as pautas de comportamento dos pais em situações quotidianas e foi criado num contexto sociocultural similar ao português e ao brasileiro. Como pudemos verificar, as versões portuguesa, brasileira e espanhola da ESPA29 apresentam boas características psicométricas, com elevados níveis de consistência interna e estabilidade temporal bastante satisfatórias. Estes resultados sugerem-nos que este instrumento é fiável.

Finalmente, a natureza transversal do estudo não permite tirar conclusões sobre relações causais entre as variáveis da pesquisa. Mais investigações com desenhos de estudo, ao menos, quase-experimentais ajudaria a aprofundar na análise dessas relações (Ato, López, & Benavente, 2013; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009).

9.7. Desenvolvimento de Futuros Estudos

Em posteriores estudos poder-se-ão retomar aspectos com vista a um maior aprofundamento dos resultados e da sua interpretação, quer no âmbito dos instrumentos utilizados quer na realização de estudos transculturais, incluindo amostras de culturas africanas e asiáticas. Esta necessidade já foi assinalada em trabalhos (González et al., 2002; Park & Bauer, 2002; Bean et al., 2003; Kim & Rohner, 2002), por considerarem que devemos seguir trabalhando nessa direção.

Não obstante as referidas limitações, destaca-se como uma das grandes potencialidades deste estudo, a sua abordagem transcultural, embora exista ampla investigação acerca dos estilos educativos parentais, a maior parte das teorias propostas tem sido realizadas nos Estados Unidos (EUA), o que gera um questionamento quanto à aplicabilidade de tais achados em outros contextos (Bauer & Taylor, 2001). Somando-se à literatura, este estudo vem corroborar com outras investigações que questionam a ideia de que existe um único estilo educativo parental que seja idôneo em todas as culturas.

9.8. Elementos Finais

A globalidade dos resultados obtidos parece ir ao encontro de muitos outros estudos, que indicam que, apesar da importância crescente de outros contextos, a família continua a ser uma referência fundamental durante a adolescência (Oliva, 2004). Os dados empíricos obtidos no presente estudo parecem sugerir que uma dinâmica familiar caracterizada por práticas educativas de Aceitação/Envolvimento por parte dos pais – compartilhada pelos estilos indulgente e autoritativo – pode ser um elemento fundamental para favorecer o desenvolvimento positivo e a adaptação psicológica e social dos adolescentes. Enquanto que a Coerção/Imposição – compartilhadas pelo estilo autoritário e autoritativo – não demonstrou relações com uma melhor adaptação psicossocial dos adolescentes. Os resultados mostraram, que o estilo educativo indulgente está associado a uma melhor adaptação pessoal – o autoconceito – e social – os valores – dos filhos.

A modo de conclusão é importante destacar que os estilos educativos parentais não apresentaram interações estatisticamente significativas com as variáveis sociodemográficas, de maneira que determinado estilo educativo parental necessite de alterações com as mudanças evolutivas dos filhos, associadas com a idade, o ano escolar ou o sexo. Estes

resultados sugerem, portanto, que o envolvimento afetivo dos pais na educação dos filhos através de demonstrações de afeto, de apoio emocional, comunicação, e sempre que surgirem situações de conflito, a utilização da reflexão e do diálogo, estão relacionados com um maior autoconceito e com as prioridades valorativas assumidas pelos filhos (Alegre et al., 2013; Alonso-Geta, 2012; García & Gracia, 2009, 2010; Martínez et al., 2013), independentemente das mudanças evolutivas associadas a idade, ano escolar ou sexo.

Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de se continuar a investir na intervenção parental através de programas eficazes em que se promova o uso de estratégias educativas adequadas, no sentido de apoiar os pais a entenderem quais as consequências das suas práticas educativas no desenvolvimento dos filhos. Poder-se-á desenvolver, dessa maneira, uma relação mais responsável no seio da família e, conseqüentemente, melhorando o bem-estar individual dos seus componentes, tanto no entorno familiar como em outros contextos de desenvolvimento, especialmente na escola, agente secundário de educação que compartilha com a família a responsabilidade da educação dos filhos (Spera, 2005).

Parece desejável que, face a um conhecimento fundamentado da importância do envolvimento, de afeto e de uma boa comunicação por parte da família, no seu trabalho de acompanhamento e ajuda, os professores poderão levar os pais dos alunos a atribuírem maior importância aos aspectos destacados na presente investigação. Precisamos de escolas que, educando, aproximem a ciência da educação, rompendo o seu isolamento e democratizando o acesso ao conhecimento historicamente produzido, seja pelas vias da pesquisa acadêmica, seja pelas experiências e pelo saber que os diferentes grupos e povos adquiriram ao longo de sua existência. Enquanto isso não acontecer, continuará a justificar-se a nossa preocupação com a ciência e com a investigação, com a psicologia e com a educação (Veiga, 2014).

Antes de terminar, leva-se daqui uma ideia de Paulo Freire (1979): “Não é possível refazer o mundo, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando a matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p.27).

Referências

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-19 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Adalbjarnardottir, S., & Hafsteinsson, L. G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 401-423. doi:10.1111/1532-7795.00018
- Agudelo, A. (1997). *Valores y socialición. Un estudio transcultural*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, España).
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., Blehar, M. C., & Main, M. (1971). *Physical contact: A study of infant responsiveness and its relation to maternal handling*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Alegre, A., Benson, M. J., y Pérez-Escoda, N. (2013). Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional insecurity. *The Journal of Early Adolescence*, 60, S35. doi: 10.1177/0272431613501408
- Almeida, F., & Sobral, F. (2009). O sistema de valores humanos de administradores brasileiros: Adaptação da escala PVQ para o estudo de valores no Brasil. *Revista de Administração Mackenzie*, 10(3), 101-126.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso-Geta, P. M. P. (2012). Parenting style in Spanish parents with children aged 6 to 14 [La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años]. *Psicothema*, 24, 371-376. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4025>
- Altemeyer, B., & Hunsberger, B. (1992). Authoritarianism, religious fundamentalism, quest, and prejudice. *International Journal for the Psychology of Religion*, 113-133.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In: H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8* (pp. 52-57). Santo André: ESETec.
- Amato, R. P., & Fowler, F., (2002). Parenting Practices, Child Adjustment, and Family Diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716.
- Amezcu, J. A., & Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214.
- Antunes, M. C. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal).
- Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 339-373.
- Aron, A., & Aron, E. (2001). *Estadística para Psicología*. Argentina: Pearson Educación.

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29, 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Ausubel, D. P., Balthazar, E. E., Rosenthal, I., Blackman, L. S., Schpoont, S. H., & Welkowitz, J. (1954). Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure. *Child Development*, 25(3), 173-183.
- Bahr, S. J., & Hoffmann, J. P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 539-543.
- Balaguer, I., & Pastor, Y. (2001). *Relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media*. Recuperado de <http://www.psicologiaonline.com.ciopa2001>
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York, NY: Dryden.
- Baldwin, A. L., Kalhorn, J., & Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58(3).
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.
- Barber, B. K. (2006). Reintroducing parental psychological control. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 3-13). Washington: American Psychological Association.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescent* (pp. 15-52). Washington, DC: APA.
- Barber, B., Olsen, J., & Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalised and externalised behaviors. *Child Development*, (65), 3296-3319.
- Barber, L. W., & Peatling, J. H. (1977). *A manual for the Barber scales of self-regard: Preschool form*. Schenectady, NY: Character Research.
- Barton, A. L., & Kirtley, M. S. (2012). Gender differences in the relationships among parenting styles and college student mental health. *Journal of American College Health*, 60, 21-26. doi:10.1080/07448481.2011.555933

- Barry, C. T., Frick, P. J., & Grafeman, S. J. (2008). Child versus parent reports of parenting practices: Implications for the conceptualization of child behavioral and emotional problems. *Assessment, 15*, 294-303. doi: 10.1177/1073191107312212
- Bauer, T. N., & Taylor, S. (2001). Toward a globalized conceptualization of organizational socialization. In A. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Orgs.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology* (pp. 409-423). London: Sage.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology: Vol. 1* (4th ed., pp. 680-740). New York, NY: McGraw-Hill.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development, 37*(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology, 4*, 99-102.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development, 43*, 261-267.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (pp. 3-46). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-94.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations, 4*(4), 405- 414.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behaviour, 2*, 321-335.
- Bayot, A., Hernández, J. V., & De Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental Percibida. Versión para padres/madres (ECCP-p). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 11*(2), 113-126.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*(5), 523-541.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research: Vol. 1* (pp. 169-208). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Juan, M., Fernández-Hermida, J. R., & Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: Education, Prevention and Policy, 19*, 1-10.
- Bednar, R. L., Wells. M. J., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: Gover. Printing Office.

- Bengtson, V., Biblarz, T., & Roberts, R. (2002). *How families still matter: A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Berns, R. M. (2011). *Child, family, school, community: Socialization and support* (9th ed). Wadsworth, NY: Cengage.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Vol. 1*. London: Routledge and Kegan Poul.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Vol. 3*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berry, J., Poortinga, Y., Breugelmans, S., Chasiotis, A., & Sam, D. (2011). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2002). Aplicación de la teoría de la generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad parental. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 111-119.
- Bills, R. E. (1975). *A system for assessing affectivity*. Alabama: The University the Alabama.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shave & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of social psychological attitudes series: Vol. 1. Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115-155). Los Angeles, CA: Elsevier Academic.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boisseau, J. (1971). *Les perceptions conscientes de soi chez les déficients mentaux éduicable de douze ans*. Sherbrooke: Naaman.
- Bond, M. H. (1988). *The cross-cultural challenge to social psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Braithwaite, V., Makkai, T., & Pittelkow, Y. (1996). Inglehart's materialism-postmaterialism concept: Clarifying the dimensionality debate through Rokeach's model of social values. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 1536-1555.
- Brofenbrenner, U. (1989). The ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brofenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Buck, J. N. (2003). *H-T-P: Casa – árvore – pessoa. Técnica projetiva de desenho: Manual e guia de interpretação*. São Paulo: Vetor.
- Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assement*, 57, 110-119.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behavior*. New York, NY: Longman.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Burkitt, I. (1991). *Social selves*. London: Sage.

- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span. Issues and instrumentation*. Washington, DC: APA.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192.
- Calvet, M. L. M., Iparraguirre, C. A., Chocano, A. D., Escobedo, R. M., Fernández, C. P., Acosta, G. D., Zamora, J. C. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 41-55.
- Camino, C., Camino, L., & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 41-61.
- Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The role of *self-concept* confusion in understanding the behavior of people with low *self-esteem*. In R. F. Canavaro, M. C. & Pereira, A. I. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: A versão portuguesa do EMBU-C. *RIDEP*, 2(24), 193-210.
- Cano, A. J., Solanas, S. E., Marí-Klose, M., & Marí-Klose, P. (2012). Psychosocial risk factors in adolescent tobacco use: Negative mood-states, peer group and parenting styles [Factores de riesgo psicosociales en el consumo de tabaco de los adolescentes: estados de ánimo negativos, grupo de iguales y estilos parentales]. *Adicciones*, 24, 309-318.
- Canavaro, M. C., & Pereira, A. I. F. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 193-210.
- Carvalho, V. D., Oliveira, T. A., & Silva, D. C. (2013). Valores organizacionais em instituições públicas brasileiras: Percepções dos servidores em diferentes posições hierárquicas e tipos de entidade de administração indireta. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(5), 74-103.
- Castro, J., Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W., & Toro, J. (1997). Assessing rearing behaviour from the perspective of the parents: A new form of the EMBU. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 32, 230-235.
- Cava, M. J. (1998). La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención. *Tesis Doctoral*. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Cava, M. J., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20, 389-395.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. (pp.225-243). Madrid: Alianza editorial.

- Cerrato, S. M., Sallent, S. B., Aznar, F. C., Pérez, M. E. G., & Carrasco, M. G. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23, 871-878.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72(6), 1832-1843.
- Chinese Culture Connection (1987). Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 143-164.
- Coelho, V., Sousa, V., Marchante, M., & Romão, A. (2015). Validação do questionário autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia*, 1(1), 67-78.
- Chiu, L. H. (1987). Development of the self-esteem rating scale for children (ed. rev.). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36.
- Cohen, D. A., & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211.
- Collins, W. A., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature or nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Coloma, J. M. (1993). Estilos educativos paternos. In J. M^a Quintana Cabanas (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Combs, A. W. (1981). Some observations of self-concept research and theory. In M. D. Lynch., A. A. Norem-Hebeisen & K. J. Gergen (Eds.), *Self-concept. Advances in theory and research* (pp. 5-16). Cambridge, MA: Ballinger.
- Combs, A. W., Soper, D. W., & Courson, C. C. (1963). The measurement of self-concept and self-report. *Educational and Psychological Measurement*, 23, 493-500.
- Combs, J. M., & Ziller, R. C. (1977). Photographic self-concept of counselees. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 452-455.
- Coolahan, K., McWayne, C., Fantuzzo, J., & Grim, S. (2002). Validation of a multidimensional assessment of parenting styles for low-income African-American families with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 356-373.
- Cooley, C. H. (1968). The social self: On the meaning of I. In C. Gordon & K. J. Gergen (Ed.), *The self in social interaction: Vol. 1* (pp. 87-91). New York, NY: Wiley.
- Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87-94.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Coopersmith, S., & Gilberts, R. (1981). Behavioral academic self-esteem. In M. D. Lynch., A. A. Norem-Hebeisen, & K. J. Gergen (Eds.), *Self-concept. Advances in theory and research*. (pp. 237-250). Cambridge, MA: Ballinger.

- Corman, L. (1979). *O teste do desenho da família*. São Paulo: Mestre Jou.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigências: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cowen, E. L. (1954). The negative self-concept as a personality measure. *Journal of Consulting Psychology*, 18, 138-142.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, O., Raposo, J. V., Barbosa-Ducharne, M., Almeida, L. S., Teixeira, C. M., & Fernandes, H. M. (2011). Questionário de Estilos Educativos Parentais(QEEP): Contributos para a validação factorial da versão portuguesa das *parenting scales*. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 1, 157-176.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dwairy, M., & Achoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 221-229.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K. (2006c). Parenting styles in Arab societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 230-247. doi: 10.1177/0022022106286922.
- Dekovic, M., Wissink, I. B., & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behavior: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Delgado, B., Inglés, C. J., & Garcia-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6411 <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6411>.
- Delgado, A. O., Jiménez, Á. P., Sánchez-Queija, I., & Gaviño, F. L. (2007). Maternal and paternal parenting styles: Assessment and relationship with adolescent adjustment. *Anuario de Psicología*, 23, 49-56.
- Döring, A. K. (2008). *Assessment of children's values: The development of a picturebased instrument* (Doctoral Thesis, Department of Psychology, University of Münster, Germany).
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Liederman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(2), 1244-1257.
- Drummond, M., & Drummond Filho, H. (1998). *Drogas: A busca de respostas*. São Paulo: Loyola.
- Ducharne, M. A., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais(QEEP). *Psicologia e Educação*, 5(1), 63-75.

- Dwairy, M. A. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 616-626. doi: 10.1007/s10964-007-9169-3
- Dwairy, M., & Menshar, K. E. (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 103-117.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Records*, 94, 568-587.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, MA: Cambridge University.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Espino, J. M. G. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood: A Global Journal of Child Research*.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, ciclo familiar y autoestima física en adolescentes* (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia).
- Estévez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de bullying. *Infocop Online*.
- Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações Diferenciais do Autoconceito no fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia*, 14, 265-276. doi:10.1590/S0103-863X2004000300003
- Farr, R. M. (1987). The science of mental life: A social psychology perspective. *Bulletin of the British Psychological Society*, 40, 1-17.
- Feather, N. T. (2004). Values correlates of ambivalent toward gender relations. *Personality and social psychology bulletin*, 30, 3-12.
- Felson, R., & Zielinsky, M. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.
- Ferreira, A. C. (2008). *Dimensões da cultura organizacional no modelo de Hofstede: estudo em uma instituição financeira nos estados do Paraná e Santa Catarina* (Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau).
- Fitts, W. H. (1985). *Tennessee self-concept scale: Manual*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Flouri, E. (2004). Exploring the relationship between mothers', fathers' parenting practices, and children's materialist values. *Journal of Economic Psychology*, 25, 743-752.
- Fontaine, A. M., Campos, B. P., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares no conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.
- Formiga, N. S., Santos, L. M. S., Viana, D. N. M., & Andrade, A. C. (2008). Valores humanos e gênero. *Psicologia em Foco*, 1(1), 1-12.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freud, S. (1990). O ego e o id. In S. Freud. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Vol. 19* (pp. 11-83). Rio de Janeiro: Imago.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment. A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Self-concept and drug use in adolescence. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Fuentes, M. J., Motrico, E., & Bersabé, R. M. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del Estilo Educativo Parental: Afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 235-250.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870
- García, F. (2013). Relación del autoconcepto y la autoestima con los criterios del ajuste: contribuciones, contradicciones y relevancia para la educación [Relation of self-concept and self-esteem to autcomes: Contributions, contradictions and educational relevance]. In P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. G. Fernández, Cuestiones en psicologia educaional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo (pp.225-250). Tenerife, Islas Canarias, Spain: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- García, F., & Gracia, E. (2010) ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- García, F., & Gracia, E. (2014). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin American countries. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures: Vol. 7* (pp. 419-433). Dordrecht: Springer.
- García, F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the five-factor self-concept questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555.
- García, F., & Musitu, G. (1999). AF5: Self-concept Form 5. *Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor, n° 265*. Madrid: TEA.
- García, F. J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: Aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas* (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, España).
- García, J. F., Frías, M. D., & Pascal, J. (1999). *Los diseños de la investigación experimental: Comprobación de las hipótesis*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.

- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconcepto Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658.
- Gavazzi, S. M. (2011). *Families with adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Gavazzi, S. M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. In G. W. Peterson & K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family: Vol.2* (pp. 303-327). New York, NY: Springer-Verlag.
- Gelles, R. J. (1995). *Contemporary families. A sociological view*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gervais, C. (1972). *Les perceptions conscientes de soi chez les adolescents normaux de quinze ans*. Sherbrooke: Naaman.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Goede, I., Branje, S., & Meeus, W. (2009). Developmental changes in adolescents perceptions of relationships with that parent. *Journal Youth Adolescence*, 38, 75-78.
- Goñi, A., & Zulaika, L. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupil's self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 246-250.
- González, M. C., & Tourón. J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- González, N. A., Cauce, A. M., & Mason, C. A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African-American mothers, daughters and independent observer. *Child Development*, 67, 1483-1498.
- González, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450-470.
- Goodnow, J. J., & W. A. Collins (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parent' ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. In C. Gordon & K. J. Gergen (Orgs.), *The self in social interaction* (pp. 115-136). New York, NY: Willey.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gough, H. G., & Heilbrun, A. B. (1983). *The adjective check list manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 431-443.
- Gouveia, V. V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural* (Tesis Doutoral, Departamento de Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid, España).

- Gouveia, V. V. & Clemente, M. (1998). *La medida del individualismo y del colectivismo: La investigación en el campo de la Psicología Cultural*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Gouveia, V. V., & Clemente, M. (2000). O individualismo-coletivismo no Brasil e na Espanha: Correlatos sociodemográficos. *Estudos de Psicologia*, 5, 317-346.
- Gouveia, V. V., Albulquerque, J. B., Clemente, M., & Espinosa, P. (2002). Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37(6), 333-342.
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Milfont, T. L., & Fischer, R. (2011). Human values: Theoretical perspectives. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Eds.), *Social psychology: Major themes and areas* (pp. 296-313). Porto Alegre: ArtMed.
- Gouveia, V. V., Martinez, E., Meira, M., & Milfont, T. L. (2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: Análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6(2), 133-142.
- Gracia, E., García, F., & Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: Un análisis transversal desde tres disciplinas de la pedagogía*. Universidad de Valencia, España.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F., & Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1021. doi:10.1002/jcop.21512
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.
- Green, C. (2002). *Classics in the history of Psychology*. Toronto: York University.
- Greenwald, A. G., & Pratkanis, A. R. (1984). The self. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition: Vol. 3.* (pp. 127- 178). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenwald, A. G., Bellezza, F. S., & Banaji, M. R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34-45.
- Grolnick, W. S., & Gurland, S. T. (2002). Mothering: Retrospect and prospect. In J. McHale & W. S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 5-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grolnick, W., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-489.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points-of-view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In M. Bornstein (Series Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (pp. 143-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory and research*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's internalization of values. *Child Development*, 71, 201-211.
- Grusec, J. E., Rudy, D., & Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: an overview and implications for children's internalization of values. In J. E. Grusec & L. Kuczynski, (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 259-282). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gusmão, E. E. S., Jesus, G. R., Gouveia, V. V., Júnior, J. N., & Queiroga, F. (2001). Interdependência social e orientações valorativas em adolescentes. *Revista Psico*, 32, 23-37.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1970). *Theories of personality*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construct, maintenance, and enhancement of the self-concept in children children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self: Vol. 3* (pp. 137-181). Hillsdale, NY: Erlbaum. Wiley.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. M. Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 553-617). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Harter, S., Stocker, C., & Robinson, N. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents. *Journal of Adolescence*, 6, 285-308.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heaven, P., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences*, 36, 173-185.
- Held, M., Muller, J., Deutsch, F., Grzechnik, E., & Welzel, C. (2009). Value structure and dimensions: Empirical evidence from the german world values survey. *World Values Research*, 2, 55-76.

- Hernaez, V. (1999). *El autoconocimiento y la auto-estima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Hill, J. P., & Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development: Vol. 3* (pp. 145–189). Greenwich, CT: JAI.
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2. ed.). Lisboa: Sílabo.
- Ho, D. Y. (1989) Continuity and variation in Chinese patterns of socialization. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 149-163.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parent-ing. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting* (pp. 231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology: Vol. 2* (pp. 261-360). Nueva York, NY: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg-Berg (Ed.), *Development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York, NY: Academic.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in word-related values*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. H. (1979). Humanization of work: The role of values in a third industrial revolution. In C. L. Cooper & E. Mumford (Eds.), *The quality of Working in Eastern and Western Europe*. London: Associated Business.
- Hofstede, G. J. (2001). *Culture's Consequences* (2. ed.). Thousand Oaks, CA,: Sage.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (2. ed. rev.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolence*, 24, 295-314.
- Holden, G., & Edwards, L. (1989). Parental Attitudes toward child rearing instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.

- Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1989). Effects of culture and response format on extreme response style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 296-309.
- Huxley, R. (1999). *Love & limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego, CA: Singular.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: CIS.
- Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). Changing mass priorities: The link between modernization and democracy. *Perspectives on Politics*, 2, 551-567.
- Jalongo, M. R. (2002). Parent education. In *World Book Encyclopedia*. Disponible en www.elibrary.com/
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York, NY: Holt.
- Kagitçibasi, C. (1994). A critical appraisal of individualism and collectivism. Toward a new formulation. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitçibasi, S-C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications* (pp. 52-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kagitçibasi, C., & Berry, J. (1998). Cross-cultural psychology: Current research and trends. *Annual Review of Psychology*, 40, 493-531.
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. London: Sage.
- Kanfer, F. M. (1971). The maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. In A. Jacobs & L. B. Sacha (Orgs.), *The psychology of private events*. New York, NY: Academic.
- Kant, I. (1980). *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural.
- Kasser, K. V., Koestner, R., & Lekes, N. (2002). Early family experiences and adult values: A 26 – year, perspective longitudinal study. *Society for Personality and Social Psychology*, 28, 226-834.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907-914.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. London: Sage.
- Kazemi, A., Ardabili, H. E., & Solokian, S. (2010). The association between social competence in adolescents and mothers' parenting style: A cross sectional study on Iranian girls. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27, 395-403.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring? *Developmental Psychology*, 36, 366-380.

- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(2), 127.
- Kim, U. (1995). Psychology, science and culture: Cross-cultural analysis of national psychologies. *International Journal of Psychology*, 30, 663-679.
- Kluckhohn, C. (1951). The study of culture. In D. Lerner & H. D. Lasswell (Eds.), *The policy sciences*. Stanford, CA: Stanford University.
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian father. *Analysis of Social Issues and Public Policy*, 3, 199-204.
- Kohn, M. L. (1983). On the transmission of values in the family: A preliminary formulation. In A. C. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization: Vol. 4* (pp. 3-12). Greenwich, CT: JAI.
- Kosir, K., & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 47, 127-144.
- Kremers, S. P., Brug, J., De Vries, H., & Engels, R. C. M. E. (2003). Parenting style and adolescent fruit consumption. *Appetite*, 41, 43-50.
- Krishnan, V. R. Impact of MBA education on students' values: Two longitudinal studies. *Journal of Business Ethics*, v. 83, pp. 233-246, 2008.
- Kritzas, N., & Grobler, A. A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 1-12. doi: 10.2989/17280580509486586
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*, 47(1).
- Kuczynski, L., & Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's compliance. *Developmental Psychology*, 799-806.
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19(1), 68-76.
- L'Ecuyer, R. (1975). *La genese du concept de soi: Théorie et recherches. Les transformations des perceptions de soi chez les enfants âgés trois, cinq et huit am.* Sherbrooke, Naaman.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le Concepto de Sí*. París: P.V.F.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L., & Dornbusch, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Laraia, R. B. (2001). *Cultura: Um conceito antropológico* (14. ed.). Zahar: Rio de Janeiro.

- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of non-abusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 199-221.
- Levine, L. E., & Munsch, J. (2010). *Child development: An active learning approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levy, S., & Guttman, L. (1974). *Values and attitudes of Israeli high school students*. Jerusalem: Institute of Applied Social Research.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. Nova York, NY: McGraw-Hill.
- Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 277-300). New York, NY: The Guilford.
- Lila, M. S., & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicològica*, 59, 11-17.
- Lila, M. S., Musitu, G., & Molpeceres, M. A. (1994). Familia y autoconcepto. In G. Musitu & P. Allat (Eds.), *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Lila, M., Musitu, G., & Buelga, S. (2000). *Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lin, C. C., & Fu, V. R. (1990). A comparison of child rearing practices among Chinese and immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development*, 61, 429-433.
- Lindsey, G. (1961). *Projective techniques and cross-cultural research*. Nova York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Llinares, L. (1998). *La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar*. (Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, España).
- López-Jáuregui, A., & Oriden, P. E. (2009). Adaptation of the ESPA29 parental socialization styles scale to the basque language: Evidence of validity. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 737-745.
- Lytton, H. (1980). *Parent-child interaction: The socialization processes observed in twin and singleton families*. New York, NY: Plenum.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. (1980). *Social development. Psychological growth and the parent-child relationship*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and the social development* (4. ed., pp. 1-102). New York, NY: Wiley.
- Machover, K. (1967). O traçado da figura humana: Um método para o estudo da personalidade. In H. H. Anderson & G. L. Anderson (Orgs.), *Técnicas projetivas do diagnóstico psicológico* (pp. 345-370). São Paulo: Mestre Jou.

- Magagnin, C., de Barros, T. M., Buseti, L. Z., & Bertoletti, L. G. (1997). Autoconceito e adaptaçao do adolescente. *Aletheia*, 6, 5-23.
- Magagnin, C., & Koeres, J. M. (2000). Autoconceito do adolescente: Relacionamento familiar e limites. *Aletheia*, 12, 65-81.
- Mandara, J., & Murray, C. B. (2002). Development of an empirical typology of African American family functioning. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 318-337.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se´relazione familiari e valori (relations between family and value concepts)* (Tesi di Master, Università di Bologna, Italia).
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. (1980). The self in thought and memory. In D. M. Wegner & R. R. Vallacher (Eds.), *The self in social psychology* (pp. 42-69). New York, NY: Oxford University.
- Markus, H., & Herzog, A. R. (1991). The role of the self-concept in aging. In K. W. Schaie (Ed.), *Annual review of gerontology and geriatrics: Vol. 11*, (pp. 110-143). New York, NY: Springer.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3. ed.). Lisboa: Sílabo.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to weighted averages of specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses. *Journal of Personality*, 58, 661-692.
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and research monograph*. Macarthur: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective: Vol. 4* (pp. 59-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, H. W. (1993b). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. R. Fox (Ed.), *the physical self: From motivation to well-being* (pp. 27-58). Leeds: Human Kinetics.
- Marsh, H.W., & Gouvenet, P. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. *Educational Psychology*, 81, 57-69.
- Martínez, M. I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socializacion parental* (Tesis de Maestría, Universidad de Valencia, España).

- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., & Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7, 239-259.
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.
- Martínez, I., García, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents self-esteem in Brazil. *Psychological reports*, 100, 731-745.
- Martínez, I., & García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29.
- Martínez, I., & Navarro, R. (2008). The influence of parental child-rearing practices on Spanish adolescent values [Special issue]. *International Journal of Psychology*, 3-4, 56-56.
- Martínez, I., García, F. J., Camino, L., & Camino, C. (2010). Socialização parental: Adaptação ao Brasil da escala ESPA29. *Psicologia Reflexão Crítica*, 24(4), 640-647.
- Martínez, I., García, J. F., Camino, L., & Camino, C. P. S. (2011). Parental socialization: Brazilian adaptation of the ESPA29 scale. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 640-647.
- Martínez, I., García, F., Musitu, G., & Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 159-178.
- Martínez-Lorca, M., & Alonso-Sanz, C. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas ¿Existe relación? *Adicciones*, 15, 145-158.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York, NY: Harper and Row.
- Mboya, M.M. (1994). Cross-cultural study of the structure and level of multidimensional self-concepts in secondary school students. *School Psychology International*, 15, 163-171.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith - a failure of analysis. *Human Relations*, 55, 89-118.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Medway, F. J. (1989). Measuring the effectiveness of parent education. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education – contemporary perspectives* (pp. 237-256). Los Angeles, CA: Academic Press, Inc.
- Menezes, I., & Campos, B. P. (1997). The process of value-meaning construction: A cross-sectional study. *European Journal of Social Psychology*, 27, 55-73.
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2010). Questionário de estilos e dimensões parentais – versão reduzida: Adaptação portuguesa do parenting styles and dimensions questionnaire – short form. *Psicologica*, 51, 169-188.

- Miller-Loessi, K., & Parker, J. N. (2006). Cross-cultural social psychology. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 529- 553). New York, NY: Springer.
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistema de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Valencia, España).
- Molpeceres, M. A. (1994). *El sistema de valores. Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. (Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, España).
- Molpeceres, M., Llinares, L., & Musitu, G. (2001). Internalización de valores sociales y estrategias educativas parentales. In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montgomery, C., Fisk, J. E., & Craig, L. (2008). The effects of perceived parenting style on the propensity for illicit drug use: The importance of parental warmth and control. *Drug and Alcohol Review*, 27, 640-649.
- Moraes, R., Camino, C., Costa, J., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Socialização parental e valores: Um com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 167-177.
- Moujan, O. P. (1986). *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Murgui, S., García, C., García, Á., & García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 263-269.
- Morris, C. W. (1956). *Varieties of human value*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G. (2000) Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.
- Musitu, G. O., López, E. E., & Gutiérrez, T. I. J. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Grupo Editoria Cinca.
- Musitu, G., & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G., & Cava M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., & García, J. F. (2001). *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., & Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*.
- Musitu, G., & Román, J. M. (1982). Autoconcepto: Una revisión de estudios empíricos. *Universitas Tarraconensis*, 4(2), 205-220.
- Musitu, G., & Veiga, F. H. (2001). Autoestima familiar e social como amortecedores de acontecimientos estressantes. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 5(2), 319-333.

- Musitu, G., Herrero, J., & Lila, M. S. (1993). Comunicación y apoyo. En G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2004). *Familia y adolescencia* (2. ed.). Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E., & Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Fundación Acción Familia.
- Musitu, G., Jiménez, T. I., & Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: Un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49, 3-10.
- Musitu, G., Román, J. M., & Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco, CA: Freeman.
- Nisan, M. (1996). Development of the distinction among the desirable, morality and personal preference. *Social Development*, 5, 219-229.
- Nishikawa, S., Sundbom, E., & Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66.
- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw- Hill.
- Nunes, C., Luís, K., Lemos, I., & Ochoa, G. M. (2015). Características psicométricas da versão da escala de socialização parental na adolescência ESPA29. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 253-260.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Oliva, A., & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. In E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123), Madrid, España: Pearson Educación.
- Oliveira, J. B. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- Osborne, J. W. (1996). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 449-455.
- Osgood, C. E., Suci, C. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning* (9. ed.). Springfield, IL: University Press.
- Pagnotta, M., & Resende, B. D. (2013). A controvérsia em torno da atribuição de cultura a animais não humanos: Uma revisão crítica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(4), 569-577.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.

- Palacios, E. G., & Zabala, A. F. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Palacios, J. (1987). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.
- Palacios, J., & Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. In M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- Park H. S., & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 23(4), 386-396.
- Parke, R. D. (2002). Parenting in the new millennium: Prospects, promises, and pitfalls. In J. McHale & W. S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 65-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed). New York, NY: Wiley.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Parra, O. A., Sánchez-Queija, I., Sánchez-Moraga (1999, Setembro). *Parenting style: A predictor of self-esteem during adolescence*. In Conferência Europeia de Psicologia do Desenvolvimento. Grécia: Spetses.
- Paulson, S. E., & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescent*, 31, 369-381.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, (22), 235-244.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 3(XI), 401-413.
- Pereira, C., Lima, M., & Camino, L. (2001). Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 177-190.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Von Knorring, L., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behaviour-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- Piers, E. V. (1988). Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself) (2nd ed.). Nashville, TN: Counselor Recording and Tests.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). Piers-Harris 2, Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2. ed.). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Jornal de Psicologia.

- Pinto, M.M.A. (2005). *Cultura organizacional e características da liderança em empresas de Uberlândia e região*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.
- Pomerantz, E. M. (2001). Parent child socialization: Implications for the development of depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 510-525.
- Porto, O. J. (2004). *Estrutura e transmissão dos valores laborais: Um estudo com estudantes universitários*. (Tese de Doutorado em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasil).
- Quiles, M. J., & Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima: Propostas para a escola e para o tempo livre* (2. ed.). Sintra: K Editora.
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W., & Flay, B. R. (1996). Parenting style and dolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19(3), 289-305.
- Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D. A., & Altobello, C. (2002). Development and validation of the parental authority questionnaire-revised. *Journal of psychopatology and Behavioral Assessment*, 24(2), 119-127.
- Relvas, A. P. (2004). *O ciclo vital da família* (3. ed.). Porto: Afrontamento.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemasde comportamento e o desenvolvimento de competências psicossocial em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. S. Hutz (Ed.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 10-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, I., & Ribeiro, A. C. T. (1994). *Família e desafios na sociedade brasileira: Valores como um ângulo de análise*. Rio de Janeiro: Centro João XXIII.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Frost Olsen, S., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Frost Olsen, S., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques. Vol. 2: Instruments and index* (p. 190). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V., & Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2, 10-18.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimento escolar*. Barcelona: Oikos-tau.
- Rodrigues, Y. (2011). *Autoridade familiar, autoconceito e valores : um estudo com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* (Dissertação De Mestrado). Retirada de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4619>
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416.

- Rogers, C. (1959). A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client – centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science: Vol. 3* (pp. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rohan, M. J., & Zanna, M. P. (1996). Value transmission in families. In C. Seligman & J. M. Olson (Eds.), *The psychology of values: The Ontario symposium: Vol. 8*. Mahwah, J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: , NY: Free.
- Rokeach, M. (1967). *Value survey*. Sunnyvale, CA: Halgren Tests.
- Rokeach, M. (1981). *Crença, atitudes e valores: Uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Rollins, B., & Thomas, D. (1979). Parental support, power and control techniques. In the socialization of children. *Child Development*, 56.
- Romanelli, G. (1997). Famílias de classes populares: Socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa NEP*, 1-2, 25-34.
- Ros, M. (2001). Valores, actitudes y comportamiento: Una nueva visita a un tema clásico. In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 79-99). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M. (2006). Valores, atitudes e comportamento: Uma nova visita a um tema clássico. In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. São Paulo: SENAC.
- Ros, M., & Grad, H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6, 181-208.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: PrincetonUniversity.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Rosenberg, M, Schooler, C., Schoenbach, C. & Ronsenberg, F. (1995) Global self-esteem and sprcificself-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rudy, D., & Grusec, J. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202-212.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C., & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 74-86.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177- 198.

- Salvador, V. P. A, & Weber, L. N. D. (2005). Práticas educativas parentais: Um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar – um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Caminho.
- Sampascual, G. (2009). *Psicología de la Educación* (Vol I). Madrid: UNED.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schafer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schaffer, H. R. (1989). *Interacción y socialización*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Schutt. R. K. (1999). *Investigating the social world: The process and Practice of research* (2. ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Schwartz, S. H. (1990). Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139-157.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp.1-65). London: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994a). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19- 45.
- Schwartz, S. H. (1994b). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitçibasi, S. Choi & G. Yoon (Orgs.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp.85-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwartz, S. H. (1995). Beyond individualism-collectivism: New cultural dimensions of values. In H. Kim, H. Triandis, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theoretical and methodological issues*.
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? In M. Ros & V. V. Gouveia, (Eds.), *Psicología social de los valores humano* (pp.53-77). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. In *Questionnaire Development Package of the European Social Survey* (pp.259-319).
- Schwartz, S. H. (2005). Valores humanos básicos: Seu contexto e estrutura intercultural. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações* (pp.21-55). Rio de Janeiro: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006). Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In M. Ross & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados* (pp.55-85). São Paulo: SENAC,.

- Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 307-319.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 878-891.
- Schwartz, S. H., & Ros, M. (1995). Values in the west: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension. *World Psychology*, 1, 91-122.
- Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010-1028.
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in values priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 1010-1028.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Secord, P. F. & Jourard, S. M. (1953). The appraisal of bodycathexis and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 17, 343- 347.
- Serot N. M., & Teevan R. C. (1961). Perception of the parent-child relationship and its relation to child adjustment. *Child Development*, 32, 373-378.
- Serra, A. V., Firmino, H., & Matos, A. P. (1987). Influência das relações pais / filhos no autoconceito. *Psiquiatria Clínica*, 8, 173-141.
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thompson.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shucksmith, J., Hendry, L. B., & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: Implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270. doi:10.1006/jado.1995.1018

- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D., & Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research*, 29, 240-275.
- Silva, I. G., & Santos, A. J. (2011). *Qualidade da vinculação e modelo interno de funcionamento do Self, em crianças vítimas de queimaduras*, 85-93.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Nova York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Smith, P. B., & Bond, M. H. (1999). *Social psychology across cultures*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, P. B., & Schwartz, S. H. (1997). Values. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 77-118). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Snygg, D., & Combs, A. (1949). *Individual behavior: A new frame of reference for psychology*. New York, NY: Harter & Brothers.
- Soares, A. T., & Soares, L. M. (1980). *Test manual: The affective perception inventory*. Trumbull, CT: Soares Associates.
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais: Sua variação ao longo da adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Someya, T., Uehara, T., Kadowaki, M., Tang, S. W., & Takahashi, S. (2000). Effects of gender difference and birth order on perceived parenting styles measured by the EMBU scale in Japanese two-sibling subjects. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54, 77-81.
- Spates, J. L. (1983). The sociology of values. *Annual Review Sociology*, 9, 27-49.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003) *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundacao Calouste Gulbenkian.
- Stager, S., & Young, R. D. (1982). A self-concept measure for preschool and early primary grade children. *Journal of Personality Assessment*, 46, 536-543.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L. (2004). Risk-taking in adolescence: What changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 51-58.

- Steinberg, L. (2005). Psychological control: Style or substance? In J. G. Smetana (Ed.), *New directions for child and adolescent development: Changes in parental authority during adolescence* (pp. 71-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Steinberg, L., & Silk, J. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Children and parenting: Vol. 1* (pp. 189-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L., Darling, N., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC: American Psychological Assn.
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770.
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review*, 22, 273-284.
- Struch, N., Schwartz, S. H., & Kloot, W. A. (2002). Meanings of basic values for woman and men: A cross-cultural analysis. *Personality and social psychology bulletin*, 28(1), 16-28.
- Suls, J., & Greenwald, A. G. (1986). *Psychological perspectives on the self*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sureda, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia – teoria, medida y multidimensionalidad*. Palma: Didáctica y Psicopedagogia.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York, NY: Appleton - Century-Crofts.
- Tallón, M. A., Ferro, M. J., Gómez, R., & Parra, P. (1999). Evaluacion del clima familiar en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicologia Geral y Aplicada*, 451-462.
- Tamayo, A. (2007). Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. *Psicologia: teoria e prática*. v23, n.especial.p.7-15.
- Tamayo, A. (1998). Influência do sexo e da idade sobre o sistema de valores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 40, 91-104.
- Tamayo, A. (1994). Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 269-285.
- Tamayo, A., & Porto, J. B. (2009). Validação do questionário de perfis de valores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 25(3), 369-376.
- Tamayo, A., & Schwartz, S. H. (1993). Estrutura motivacional dos valores humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 329-348.

- Teti, D. M., & Candelaria, M. A. (2002). Parenting competence. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4: Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 149-180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tetlock, P. E. (1986). A value pluralism model of ideological reasoning. *Journal of Personality, and Social Psychology*, 50, 819-827.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston MA: University of Chicago.
- Tomás, J. M., & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultures. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Triandis, H. C. (1994a). *Culture and social behavior*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1994b). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitçibasi, S. Choi & G. Yoon (Orgs.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 41-51). Thousand Oask, CA: Sage.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boluder, CO: Westview.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907-924.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.
- Triandis, H. C., Chen, X. P., Chan, D. K. S. (1998). Scenarios for the measurement of collectivism and individualism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 275-289.
- Triandis, H. C., Leung, K., Villareal, M. J., & Clack, F. L. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: convergent and discriminant validation. *Journal of research in personality*, 19, 395-415.
- Turkel, Y. D., & Tezer, E. (2008). Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence*, 43(169), 143-152.
- Vaz, S. (1998). *O autoconceito. Análise Psicológica* (Vol. VIII). 101-110.
- Veiga, F. H. (2014). Internacionalização da investigação e do ensino em Psicologia e Educação: demandas Portugal-Brasil. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. vol.31, n.2, pp.149-158. ISSN 1982-0275. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000200001>.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola: Investigação diferencial*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente variação de sucesso. *Revista de Educação*, 5, 41-52.
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina materna, auto-conceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica: Família e Desenvolvimento Humano*, 4, 47-56.

- Veiga, F. H. (1989). Escala de auto-conceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, 3(7), 275-284.
- Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação, e diferenciação*. (Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, Portugal).
- Veiga, F. H. (1993a). Autoridade materna, autoconceito e rendimento escolar. In M. T. Estrela (Ed.), *Escola e Família* (pp. 15-27). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (1993b). Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar. In M. T. Estrela (Ed.) *Escola e Família* (pp. 27-37). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2001). Students' perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Veiga, F. H. (2006, June). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5(1), 39-48.
- Veiga, F. H. (2007). Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais (3. ed. rev.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 30, 421-436.
- Veiga, F. H. (2010). Aspirations of higher education and students' backgrounds. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 591-598.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (3. ed.). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2014). Internacionalização da investigação e do ensino em Psicologia e Educação: demandas Portugal-Brasil. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. vol.31, n.2, pp.149-158. ISSN 1982-0275. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000200001>.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671
- Vera, J. J., & Martínez, M. del C. (1994). Preferencias de valores en relación con los prejuicios hacia endogrupos. *Anales de Psicología*, 10, 29-40.
- Vijver, F. J. R. V., & Poortinga, Y. H. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting tests. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda & Spielberger, C. D. (Orgs.). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (pp. 39-64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vijver, V., & Poortinga, Y. H. (1997). Towards an integrated analysis of bias in cross-cultural assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 13(1), 29-37.
- Jung, C.O. (1933). *Modern man in search of a soul*. A Harvest Book, New York.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K.W. (1999). Gender Differences in Self-Concept among Children and Adolescents: A Meta-Analysis of Multidimensional Studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Villalobos, J. A., Cruz, A. V., & Sánchez, P. R. (2004). Parental styles and psychosocial development in High-School students. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129.

- Villamarín, F. (1990). Un análisis conceptual de la teoría de la autoeficacia y otros constructos psicológicos actuales. *Psicologemas*, 4(7), 107-125.
- Wang, Q., & Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, 40(1), 85-101.
- Watson, J. B. (1920). Is thinking merely the action of language mechanisms? *British Journal of Psychology*, 11, 87-104.
- Weber, L. (2007). *Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites* (2. ed. rev.). Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Biscaia, P., Paivei, C. A., & Galvão, A. (2002). A relação entre o estiloparental e o *stress* infantil. Conselho Regional de Psicologia do Paraná (Org.), *X Encontro Paranaense de Psicologia*, Curitiba – PR.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- White, J., & Schnurr, M. P. (2012). Developmental psychology. In F. T. L. Leong, W. E. Pickren, M. M. Leach & M. Anthony J. (Eds.). *Internationalizing the psychology curriculum in the United States (International and Cultural Psychology* (pp. 51-73). New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A., & Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviors and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1454-1467.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756-1771.
- Williams, K., Ciarrochi, J., & Heaven, P. (2012). Inflexible parents, inflexible kids: A 6 year longitudinal study of parenting style and the development of psychological flexibility in adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 1053-1066.
- Winsler, A., Madigan, A.L., & Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- Zern, D. S. (1984). Relationships among selected child-rating variables in a cross-cultural sample of 110 societies. *Developmental Psychology*, 20, 683-690.

Anexos – Inquéritos educacionais

INQUÉRITOS EDUCACIONAIS (versão para investigação) 2010

Os questionários que se seguem enquadram-se numa investigação em Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Responde com toda a sinceridade e a todas as questões. A tua opinião é muito importante para que o ensino possa melhorar! Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Não gastes muito tempo com cada questão: a primeira reacção é provavelmente a melhor. Desde já, o nosso muito obrigado.

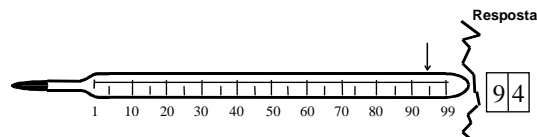
Começa por responder ao que se segue:

1. Ano de escolaridade: ____ 2. Idade: ____ 3. Género:
Feminino ☐ Masculino ☐ 4. Data de nascimento
____/____/____ 5. Notas do final do ano lectivo a:
Matemática ____; Português ____; História ____;
Ciências ____ 6. Nº de retenções até agora? ____
7. Habilitações escolares da
mãe: _____ Habilitações escolares do pai:
_____ Nome do estabelecimento de
ensino _____

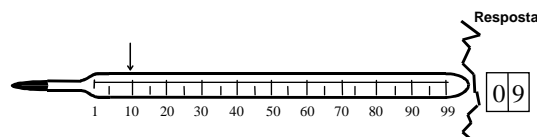
INSTRUÇÕES GERAIS

A seguir, vais encontrar uma série de frases. Lê cada uma delas cuidadosamente e responde de acordo com o teu parecer, seleccionando o lugar correspondente num termómetro.

Por exemplo, se uma frase diz: “A música ajuda ao bem-estar humano” e tu estás **muito de acordo**, marcarás um nível alto. Neste caso, a resposta está no nível 94.



Pelo contrário, se estás **muito pouco de acordo**, marcarás um nível baixo. Neste caso, a resposta está no ponto 9.



Não esqueças que no termómetro existem muitas opções. Para ser mais preciso, tu tens, no termómetro, 99 possibilidades de responder. Escolhe a que mais se ajuste à tua avaliação.

Lembra-te: PROCURA RESPONDER COM A MÁXIMA SINCERIDADE.

AF5

Faço bem os trabalhos escolares.....			1
Consigo facilmente fazer amigos.....			2
Tenho medo de algumas coisas.....			3
Sou muito criticado em casa.....			4
Cuido de mim fisicamente.....			5
Os meus professores consideram-me um bom aluno.....			6
Sou uma pessoa amigável.....			7
Muitas coisas deixam-me nervoso.....			8
Sinto-me feliz em casa.....			9
Escolhem-me para as actividades desportivas....			10
Trabalho muito em grupo.....			11
É difícil para mim fazer amigos.....			12
Assusto-me com facilidade.....			13
A minha família está decepcionada comigo.....			14
Considero-me bonito/a.....			15
Os meus superiores (professores) gostam de			16

mim.....			
Sou uma pessoa alegre.....			17
Quando os meus (professores dizem algo, sinto-me muito nervoso.....			18
A minha família ajudar-me-ia em qualquer tipo de problemas.....			19
Gosto de ser como sou fisicamente.....			20
Sou bom aluno/a.....			21
Acho difícil falar com desconhecidos.....			22
Sinto-me nervoso/a quando o professor me faz uma pergunta.....			23
Os meus pais confiam em mim.....			24
Sou bom nos desportos.....			25
Os meus professores consideram-me inteligente e trabalhador/a.....			26
Tenho muitos amigos.....			27
Sinto-me nervoso.....			28
Sinto-me querido pelo meus pais.....			29
Sou uma pessoa atraente.....			30

VALORES

A seguir, encontras uma lista de frases que fazem referência aos valores humanos. Pensa, por favor, na importância que tem na tua vida cada um destes valores. Fixa que:

01 = Nada importante na minha vida.

99 = Essencial na minha vida

Igualdade (a mesma oportunidade para todos)...			1
Harmonia interior (em paz consigo mesmo).....			2
Poder social (controlo sobre os outros, domínio)			3
Prazer (satisfação de desejos).....			4
Liberdade (liberdade de acção e pensamento)....			5
vida espiritual (ênfase nas coisas espirituais e não nas coisas materiais).....			6

Sentido de pertença (sentimento de que os outros se importam comigo).....			7
Ordem social (estabilidade social).....			8
vida excitante (experiências estimulantes).....			9
Sentido de vida (ter um objectivo na vida).....			10
Polidez (educação, cortesia, boas maneiras).....			300
Fortuna (riquezas, posses materiais, dinheiro)....			
Segurança nacional (protecção da minha nação contra os inimigos).....			13
Respeito próprio (crença no meu próprio valor)...			14
Reciprocidade de favores (retribuir favores).			15
Criatividade (ter ideias, imaginação).....			16
Paz (um mundo livre de guerra e de conflito).			17
Respeito pela tradição (preservação de costumes estabelecidos há muito tempo).....			18
Amor maduro (profunda intimidade emocional e espiritual).....			19
Auto-disciplina (auto-controlo, resistência à tentação).....			20
Distanciamento (afastamento das coisas mundanas).....			21
Segurança familiar (protecção para a família)....			22
Reconhecimento social (respeito, aprovação dos outros).....			23
União com a natureza (integração com a natureza).....			24
Vida variada (cheia de desafios, novidades e mudanças).....			25
Sabedoria (uma compreensão madura da vida)..			26
Autoridade (o direito de liderar ou mandar).....			27
Amizade verdadeira (amigos próximos que me apoiam).....			28
Um mundo de beleza (beleza da natureza e das artes).....			29
Justiça social (correção da injustiça, ajuda aos mais fracos).....			30
Independência (ser auto-suficiente e auto-confiante).....			31
Moderação (evitar os extremos nos sentimentos e nas acções).....			32

Lealdade (ser fiel aos meus amigos e ao meu grupo).....			33
Ambição (trabalhador esforçado, com aspirações).....			34
Respeito (ser tolerante para com diferentes ideias e crenças).....			35
Humildade (modesto, que passa despercebido)			36
Audácia (procura a aventura, o risco).....			37
Protector do meio ambiente (que preserva a natureza).....			38
Influencia (que exerce impacto sobre as pessoas e os acontecimentos).....			39
Respeito (que mostra respeito).....			40
Escolher as minhas metas (seleccionar os meus objectivos).....			41
Saudável (ter boa saúde física e mental).....			42
Capaz (competente, eficiente).....			43
Aceitar a minha vida (submeter-me às circunstâncias da vida).....			44
Honestidade(sincero, autêntico, verdadeiro).....			45
Preservação da imagem pública (proteger a minha reputação).....			46
Obediência (cumpridor de ordens recebidas).....			47
Inteligência(lógico, racional).....			48
Altruismo (aquele que trabalha para o bem-estar de outros).....			49
Que goza a vida (que gosta de comer, do prazer, do lazer, da diversão etc.).....			50
Devoção (dedicado à fé religiosa).....			51
Responsabilidade (digno de confiança).....			52
Curiosidade (interessado em tudo, explorador)...			53
Perdão (desculpa os outros).....			54
Sucesso (atinge os objectivos).....			55
Limpeza (asseado, arrumado).....			56

ESPA29

A seguir, encontras uma série de situações que podem acontecer na tua família. Estas situações referem-se às formas como os teus pais agem quando fazes alguma coisa. Lê atentamente as perguntas e responde a cada uma delas com a

maior sinceridade possível. A pontuação que vais utilizar vai de 1 até 4 (1 é igual a **nunca**; 2 é igual a **algumas vezes**; 3 é igual a **muitas vezes**; 4 é igual a **sempre**). Utiliza a pontuação que pensas que melhor corresponde à situação que vives em tua casa.

EXEMPLO:

1. Se levanto a mesa.	Demonstra -me carinho	Não se preocupa comigo
	3	2

Se colocaste **3** no quadrado “Mostra-me carinho”, isto quer dizer que o teu pai ou tua mãe te mostra carinho **MUITAS VEZES** quando tu levantas as coisas da mesa.

Se colocaste **2** no quadrado “Não se preocupa comigo”, isto quer dizer que o teu pai ou a tua mãe se mostra indiferente **ALGUMAS VEZES** quando tiras a mesa.

Para cada uma das situações que são apresentadas a seguir, avalia a reacção do teu PAI e depois a de tua MÃE nos seguintes aspectos:

MOSTRA-ME CARINHO: Quer dizer que o teu pai/tua mãe te felicita, diz que fazes muito bem, que está muito orgulhoso de ti, te dá um beijo e, um abraço ou faz qualquer outra demonstração de carinho.

NÃO SE PREOCUPA COMIGO: Quer dizer que, mesmo que tu faças bem as coisas, o teu pai/a tua mãe não se preocupa muito contigo nem com o que tu fazes.

FALA COMIGO: Quando fazes algo que não está bem, o teu pai/a tua mãe faz-te pensar sobre o teu comportamento e leva-te a reflectir por que não te deves voltar a comportar assim.

TANTO FAZ: Significa que o teu pai/a tua mãe sabe o que tu fizeste e, mesmo que consideres que não está certo o teu comportamento, não lhe dizes nada, achas que é normal comportares-te assim.

RECLAMA COMIGO: Quer dizer que o teu pai/a tua mãe reclama das coisas que estão mal feitas.

BATE-ME: Quer dizer que o teu pai/a tua mãe te batem com a mão ou com qualquer objecto.

TIRA-ME ALGO OU PROÍBE: É quando o teu pai/a tua mãe te tira algo que normalmente te dá como retirar ou diminuir a tua mesada, proibir-te de ver televisão durante um tempo, impedir-te de sair do quarto ou coisas parecidas.

PRIMEIRO, RESPONDE A TODAS AS REACÇÕES DO TEU PAI E DEPOIS A TODAS DA TUA MÃE.

MINHA MÃE:

Mostra-me carinho 107	Não se preocupa comigo 108)			
Tanto faz 109)	Reclama comigo 110)	Bate-me 111)	Tira-me algo ou proíbe 112)	Fala comigo 113)
Não se preocupa comigo 114)	Mostra-me carinho 115)			
Reclama comigo 116)	Bate-me 117)	Tira algo ou proíbe 118)	Fala comigo 119)	Tanto faz 120)
Mostra-me carinho 121)	Não se preocupa comigo 122)			
Bate-me 123)	Tira-me algo ou proíbe 124)	Fala comigo 125)	Tanto faz 126)	Reclama comigo 127)
Não se preocupa comigo 128)	Mostra-me carinho 129)			
Tira-me algo ou proíbe 130)	Fala comigo 131)	Tanto faz 132)	Reclama comigo 133)	Bate-me 134)
Fala comigo 135)	Tanto faz 136)	Reclama comigo 137)	Bate-me 138)	Tira-me algo ou proíbe 139)
Mostra-me carinho 140)	Não se preocupa comigo 141)			
Tira-me algo ou proíbe 142)	Fala comigo 143)	Tanto faz 144)	Reclama comigo 145)	Bate-me 146)
Bate-me 147)	Tira-me algo ou proíbe 148)	Fala comigo 149)	Tanto faz 150)	Reclama comigo 151)

1- nunca; 2→ algumas vezes 3→ muitas vezes; 4→ sempre

1. Se obedeco ao que me manda fazer.....
2. Se não estudo ou se não quero fazer os trabalhos de casa.....
3. Se vem alguém visitar a minha casa e eu comporto-me bem.....
4. Se quebro ou estrago alguma coisa da minha casa.....
5. Se trago para casa a ficha no final do ano com boas notas.....
6. Se ando sujo e desalinhado.....
7. Se me comporto bem em casa e não atrapalho as suas actividades.....
8. Se fica a saber que quebrei ou estraguei alguma coisa de outra pessoa, ou na rua.....
9. Se trago para casa a ficha do final de ano com alguma negativa.....
10. Se, ao fim do dia, volto para casa no horário combinado, sem atraso.....
11. Se saio de casa para ir a algum lugar sem pedir permissão a ninguém.....
12. Se fico acordado até muito tarde, vendo televisão, por exemplo.....

MEU PAI:

Mostra-me carinho 1)	Não se preocupa comigo 2)			
Tanto faz 3)	Reclama comigo 4)	Bate-me 5)	Tira-me algo ou proíbe 6)	Fala comigo 7)
Não se preocupa comigo 8)	Mostra-me carinho 9)			
Reclama comigo 10)	Bate-me 11)	Tira-me algo ou proíbe 12)	Fala comigo 13)	Tanto faz 14)
Mostra-me carinho 15)	Não se preocupa comigo 16)			
Bate-me 17)	Tira-me algo ou proíbe 18)	Fala comigo 19)	Tanto faz 20)	Reclama comigo 21)
Não se preocupa comigo 22)	Mostra-me carinho 23)			
Tira-me algo ou proíbe 24)	Fala comigo 25)	Tanto faz 26)	Reclama comigo 27)	Bate-me 28)
Fala comigo 29)	Tanto faz 30)	Reclama comigo 31)	Bate-me 32)	Tira-me algo ou proíbe 33)
Mostra-me carinho 34)	Não se preocupa comigo 35)			
Tira-me algo ou proíbe 36)	Fala comigo 37)	Tanto faz 38)	Reclama comigo 39)	Bate-me 40)
Bate-me 41)	Tira-me algo ou proíbe 42)	Fala comigo 43)	Tanto faz 44)	Reclama comigo 45)

MINHA MÃE:

Reclama comigo 152)	Bate-me 153)	Tira-me algo ou proíbe 154)	Fala comigo 155)	Tanto faz 156)
Não se preocupa comigo 157)	Mostra-me carinho 158)			
Tanto faz 159)	Reclama comigo 160)	Bate-me 161)	Tira-me algo ou proíbe 162)	Fala comigo 163)
Mostra-me carinho 164)	Não se preocupa comigo 165)			
Fala comigo 166)	Tanto faz 167)	Reclama comigo 168)	Bate-me 169)	Tira-me algo ou proíbe 170)
Não se preocupa comigo 171)	Mostra-me carinho 172)			
Tira-me algo ou proíbe 173)	Fala comigo 174)	Tanto faz 175)	Reclama comigo 176)	Bate-me 177)
Bate-me 178)	Tira-me algo ou proíbe 179)	Fala comigo 180)	Tanto faz 181)	Reclama comigo 182)
Reclama comigo 183)	Bate-me 184)	Tira-me algo ou proíbe 185)	Fala comigo 186)	Tanto faz 187)
Mostra-me carinho 188)	Não se preocupa comigo 189)			
Não se preocupa comigo 190)	Mostra-me carinho 191)			
Mostra-me carinho 192)	Não se preocupa comigo 193)			

1- nunca; 2→ algumas vezes 3→ muitas vezes; 4→ sempre

13. Se algum dos meus professores lhe diz que me porto mal na sala de aula....

14. Se cuido das minhas coisas e ando limpo.....

15. Se digo uma mentira e sou descoberto.....

16. Se respeito os horários estabelecidos em minha casa.....

17. Se fico por aí com meus amigos ou amigas e chego tarde a casa.....

18. Se arrumo e cuido das coisas em minha casa.....

19. Se brigo com algum amigo ou com algum dos meus vizinhos.....

20. Se fico furioso e perco o controle por algo que não correu bem ou por alguma coisa que não me deram.....

21. Quando não como as coisas que põem à mesa das refeições.....

22. Se os meus amigos ou qualquer outra pessoa lhe dizem que sou um bom companheiro.....

23. Se fala com algum dos meus professores e recebe alguma informação da escola dizendo que me porto bem.....

24. Se estudo bastante, faço os trabalhos de casa e cumpro as tarefas que me são propostas na sala de aula.....

MEU PAI:

Reclama comigo 46)	Bate-me 47)	Tira-me algo ou proíbe 48)	Fala comigo 49)	Tanto faz 50)
Não se preocupa comigo 51)	Mostra-me carinho 52)			
Tanto faz 53)	Reclama comigo 54)	Bate-me 55)	Tira-me algo ou proíbe 56)	Fala comigo 57)
Mostra-me carinho 58)	Não se preocupa comigo 59)			
Fala comigo 60)	Tanto faz 61)	Reclama comigo 62)	Bate-me 63)	Tira-me algo ou proíbe 64)
Não se preocupa comigo 65)	Mostra-me carinho 66)			
Tira-me algo ou proíbe 67)	Fala comigo 68)	Tanto faz 69)	Reclama comigo 70)	Bate-me 71)
Bate-me 72)	Tira-me algo ou proíbe 73)	Fala comigo 74)	Tanto faz 75)	Reclama comigo 76)
Reclama comigo 77)	Bate-me 78)	Tira-me algo ou proíbe 79)	Fala comigo 80)	Tanto faz 81)
Mostra-me carinho 82)	Não se preocupa comigo 83)			
Não se preocupa comigo 84)	Mostra-me carinho 85)			
Mostra-me carinho 86)	Não se preocupa comigo 87)			

MINHA MÃE:

Tanto faz 194)	Reclama comigo 195)	Bate-me 196)	Tira-me algo ou proíbe 197)	Fala comigo 198)
Fala comigo 199)	Tanto faz 200)	Reclama comigo 201)	Bate-me 202)	Tira-me algo ou proíbe 203)
Não se preo- cupa comigo 204)	Mostra-me carinho 205)			
Mostra-me carinho 206)	Não se preo- cupa comigo 207)			
Tira-me algo ou proíbe 208)	Fala comigo 209)	Tanto faz 210)	Reclama comigo 211)	Bate-me 212)

1- nunca; 2→ algumas vezes 3→ muitas vezes; 4→ sempre

25. Se atrapalho dentro de casa e não deixo que meus pais vejam as notícias ou o jogo de futebol.....

26. Se sou desobediente.....

27. Se como o que põem à mesa das refeições.....

28. Se vou sempre às aulas e chego todos os dias pontualmente.....

29. Se alguém vem visitar minha casa e eu faço barulho ou chateio.....

MEU PAI:

Tanto faz 88)	Reclama comigo 89)	Bate-me 90)	Tira-me algo ou proíbe 91)	Fala comigo 92)
Fala comigo 93)	Tanto faz 94)	Reclama comigo 95)	Bate-me 96)	Tira-me algo ou proíbe 97)
Não se preo- cupa comigo 98)	Mostra-me carinho 99)			
Mostra-me carinho 100)	Não se preo- cupa comigo 101)			
Tira-me algo ou proíbe 102)	Fala comigo 103)	Tanto faz 104)	Reclama comigo 105)	Bate-me 106)

Por favor, vê se respondeste a tudo e obrigado pela tua colaboração!